



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



COMO APRENDE Y COMO ENSEÑA EL DOCENTE

UN DEBATE SOBRE EL PERFECCIONAMIENTO



Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación



INSTITUTO DE COOPERACION IBEROAMERICANA

Cómo aprende y cómo enseña el docente

Informe de Seminario

Coordinadores del Seminario
Jenny Assaél
Salvador Soto

Cómo aprende y cómo enseña el docente
Informe de Seminario

Coordinadores Seminario: Jenny Assaél
Salvador Soto

Publicado por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y el Instituto de Cooperación Iberoamericana ICI.

Registro Nº 83.273
Brown Sur 150 - Ñuñoa
Teléfonos: 204-7460, 49-6644 y 49-8269
Fax: (56) 2-204-7460
Santiago, Chile.

Diagramación: Beatriz M. Pescia Casaux
Imprimió: S.R.V. Impresos S.A.
Tocornal 2052 - Teléfono: 556-5796 Telefax: 551-9123
Santiago, Chile.
Mayo 1992.

INDICE

CAPITULO IV

Formación y perfeccionamiento docente

PRESENTACION

En la perspectiva de apoyar las políticas de mejoramiento de la calidad y equidad de la Educación, el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, piensa que es necesario debatir y avanzar en propuestas y políticas de perfeccionamiento docente que acompañen las distintas iniciativas que al respecto se están desarrollando.

En general, en toda política para introducir cambios en la educación, está siempre presente el componente de perfeccionamiento docente. En este sentido, se reconoce, de diferentes maneras y desde distintas perspectivas, la importancia del rol del profesor en la implementación de políticas de cambio educativo que apoyen el mejoramiento de la calidad de la educación.

Sin embargo, también ocurre la paradoja que, junto con privilegiarse el perfeccionamiento como herramienta de política educativa, muchas investigaciones muestran el escaso impacto de éste en la producción de cambios reales a nivel de aula, y por lo tanto, en la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Al parecer, en la mayoría de los casos, el perfeccionamiento que los profesores "reciben", no favorece una apropiación de los contenidos adecuada que redunde en el cambio de las relaciones pedagógicas cotidianas, puesto que no les permite relacionarlos con la práctica de la enseñanza y el aprendizaje.

Sostenemos que el problema de la eficacia del perfeccionamiento para modificar la práctica pedagógica no reside en el perfeccionamiento en sí como herramienta de cambio educativo, sino en las concepciones de aprendizaje, de sujeto y de saber en que se sustenta. Sin embargo, no ha existido un debate teórico sobre perfeccionamiento; de allí la necesidad de impulsar una discusión académica específica sobre esta temática.

En esta perspectiva, el PIIE, con el patrocinio del Instituto de Cooperación Iberoamericano (ICI) y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), se propuso desarrollar un Seminario Internacional de Perfeccionamiento Docente. Pensamos que este seminario abrió temas, preguntas y desafíos. Por eso

hemos querido publicar las ponencias que allí se debatieron, con la esperanza de llegar a más actores educativos y de seguir abriendo la discusión, que permita ir construyendo colectivamente nuevas propuestas que desafíen el avance que a la fecha se ha alcanzado.

En este seminario, realizado en Santiago de Chile, entre los días 21 y 23 de octubre de 1991, un grupo representativo de investigadores, especialistas y docentes chilenos se reunieron con especialistas de Argentina, Colombia, México y España a analizar diversas concepciones de perfeccionamiento docente y a compartir y discutir experiencias desarrolladas en estos distintos países.

El seminario se organizó a través de algunas mesas redondas sobre concepciones y políticas de formación y de perfeccionamiento docente, y de la presentación de varias experiencias de perfeccionamiento desarrolladas por los Ministerios de Educación y por Organizaciones No Gubernamentales. Las ponencias fueron comentadas por algunos especialistas y se abrió debate sobre ellas.

En este libro se recogen aquellos trabajos que fueron presentados por escrito en el seminario. Esperamos que las ponencias que aquí publicamos permitan abrir discusiones y diálogos similares en múltiples espacios académicos.

Nuestra intención es que esta publicación constituya un aporte para que docentes, especialistas y políticos dedicados a la educación, puedan seguir desarrollando un amplio debate sobre perfeccionamiento docente. Estamos convencidos que ello será un aporte importante para apoyar los grandes desafíos de las políticas educativas: una educación de calidad, con equidad y participación.

Agradecemos el apoyo del Instituto de Cooperación Iberoamericano, sin el cual ni la realización del Seminario ni la publicación de este libro hubiesen sido posibles. Agradecemos la cooperación y el entusiasmo que en esta iniciativa tuvo la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, lugar en que se desarrolló el seminario. No podemos, tampoco, dejar de agradecer a todos los ponencistas y participantes, quienes han entregado el insumo para esta publicación y nos han alentado para continuar trabajando con entusiasmo, tanto en la construcción teórica sobre perfeccionamiento docente como en la experimentación e investigación de nuevas propuestas.

CAPITULO I

CALIDAD DE LA EDUCACION Y POLITICAS DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

Ponencistas:
Verónica Edwards , Chile
Eduardo Remedi, México
Montserrat Tarrés I Picas, España
Rosa Avila, Colombia

HACIA LA CONSTRUCCION DEL PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

Verónica Edwards, Coordinadora Académica del P. I. I. E., con la colaboración de Rodrigo Vera, Experto UNESCO.

En esta presentación queremos sostener que el perfeccionamiento docente no tiene existencia social como campo particular del saber y, por lo tanto, como una disciplina educacional como son la Planificación, el Currículum, la Didáctica o la Administración. Es decir, no es reconocido como un campo conceptual específico con un objeto diferenciado y sostenido por una comunidad profesional particular. Este Seminario pretende precisamente contribuir a afianzar los intentos que existen -en contra del sentido común en este campo – para construir el perfeccionamiento docente como un terreno de saberes específicos en Educación, abriendo el debate sobre concepciones y políticas de perfeccionamiento.

I. En la concepción tradicional, y más extendida de perfeccionamiento, éste es pensado como un campo de aplicación de otras disciplinas educativas, obviándose una problematización y conceptualización del hecho educativo en la situación de perfeccionamiento docente, tomando a éste como objeto de estudio.

Por otra parte, cualquiera sea la disciplina de la Educación desde la cual se piense el perfeccionamiento, en general mantienen un punto de vista en común: el considerar el perfeccionamiento como una herramienta o como una simple actividad que se realiza para operacionalizar una determinada política educativa. Desde este punto de vista, no se percibe la necesidad de contar con un conjunto de saberes pertinentes para llevar a cabo un programa de perfeccionamiento docente. En general, se considera que el dominio del contenido es competencia suficiente para organizar adecuadamente un programa de perfeccionamiento docente, repitiendo con ello la tesis de que quien domina un contenido no requiere conocimiento de pedagogía para organizar situaciones de aprendizaje adecuadas. Así, tanto el perfeccionamiento docente como la pedagogía corren la misma suerte: no son reconocidos como saberes específicos y necesarios en prácticas educativas de diferente índole. Nuestra hipótesis es que justamente esta concepción instrumental del perfeccionamiento es lo que lo mantiene en una paradoja, que consiste en que si bien el perfeccionamiento es considerado como instrumento fundamental de cualquier política educativa, sin embargo, éste suele no conseguir los objetivos que se

propone, es decir, no logra transferir al aula los contenidos y/o métodos que fueron objetos de aprendizaje durante la situación de perfeccionamiento docente.

En síntesis, las investigaciones muestran que el perfeccionamiento no se ha mostrado eficaz para introducir cambios en el sistema educativo. Los profesores "pasan" por muchos cursos de formación en servicio, pero no se produce una transferencia sostenida al aula.

Las conclusiones que normalmente se sacan de esta situación se traducen en una pérdida de la confianza en el "factor humano" de la Educación. Se recurre, entonces, con frecuencia a los materiales educativos considerados como un "factor" estable, en un intento por controlar la variable "factor humano". Sin embargo, investigaciones cualitativas muestran que esta estrategia no tiene más éxito que la anterior. Los materiales educativos son reelaborados por los profesores y profesoras en el acto de transmisión, según sus propias concepciones pedagógicas, es decir, según sus propios conceptos de lo que es enseñar y aprender. Por lo tanto, éstos –de hecho– no funcionan de manera estable ni homogénea en las situaciones de aula. A nivel de aula de Educación Básica sucede, por ejemplo, que frente a los ejercicios de los libros de texto que presentan los conocimientos tradicionales bajo nuevos formatos, los profesores suelen saltarse la página. Otros profesores recurren al pizarrón y a las formas tradicionales para intentar, luego, traducir los conocimientos a los nuevos modelos.

En resumen, el perfeccionamiento entendido como herramienta está atrapado en una lógica sin salida. En esta concepción, el perfeccionamiento es considerado como *medio* de una política y los sujetos (profesor, profesora) son considerados como *medios* del perfeccionamiento. Entendido como medio, sólo puede ser pensado en una lógica medios-fines, es decir, desde una lógica instrumental tecnocrática. Desde esta perspectiva, el énfasis estará puesto necesariamente en las técnicas y en los métodos, omitiéndose las consideraciones acerca del sujeto profesor y de las condiciones de aprendizaje del mismo. Es decir, no puede reconocerse al sujeto implicado en el proceso, pues sólo se le considera un medio de la situación de perfeccionamiento; se le considera como un factor humano o como un recurso humano, pero el sujeto en tanto tal se pierde.

Esta concepción sobre el perfeccionamiento proviene de la planificación y de la economía como sistemas conceptuales. En ella se pretende controlar las incertidumbres y las lentidudes de un trabajo centrado en el "factor humano" –considerado como medio del perfeccionamiento-, a través de un trabajo centrado en otros medios como son los materiales, métodos y técnicas que permiten supuestamente acelerar el proceso de transferencia y asegurar su replicabilidad, produciendo un efecto supuestamente homogéneo. Sin embargo, como lo muestran las investigaciones, esta estrategia no ha logrado históricamente su objetivo.

II. Construir el perfeccionamiento docente, es disponer de una conceptualización desde la cual se lo pueda deslindar de la visión de éste como mero instrumento.

Es entenderlo como un campo particular, en su sustantividad y no como campo de aplicación de otras disciplinas educativas. Es disponer de teorías y conceptos que se puedan poner en relación con otros conceptos que existen en el campo, pero no subordinarse a ellos como fenómeno. El perfeccionamiento no es *una parte* de la planificación, ni del curriculum, ni de la normativa educativa, ni de las normas

laborales. El perfeccionamiento es una actividad que se realiza en un tiempo y en un espacio determinados, orientados por una lógica específica.

Algunos de los rasgos que hemos identificados que caracterizan al perfeccionamiento desde un punto de vista sustantivo, son los siguientes:

1. EL ENCUADRE

En términos generales, la manera en que se abordan el tiempo y el espacio estructura la experiencia de perfeccionamiento. El hecho de que éste se dé con un tiempo y en un espacio específico, es decir, con un determinado encuadre, está señalando que las experiencias de perfeccionamiento tienen un carácter particular y no se pueden pensar como extensión de otras actividades escolarizadas. Este encuadre organiza la actividad a nivel de lo cotidiano y define formas de trabajo y tipos de relación. Esta actividad particular encuentra su sentido en el reconocimiento del sujeto educativo y sus modos de aprender.

2. LA CADENA DE FORMACIÓN

Dado que el perfeccionamiento, en general, no se ha convertido en objeto de estudio y no se le ha considerado en forma sustantiva, se le aplica la misma conceptualización que se ha construido para los procesos que se dan en el aula entre profesor y alumno/nas (niños o jóvenes). En otras palabras, las políticas y estrategias de perfeccionamiento han carecido de especificidad como fruto, entre otras cosas, de ser considerado sólo como formando parte de una cadena de procesos de enseñanza.

El papel del formador de formadores ha sido entendido como el de un mediador entre los planes/programas y el profesor. Se le concibe en un rol de transmisión y de ejecutante, por extensión del modo como se concibe el papel del profesor en la relación con los alumnos.

Por otra parte, al no existir una concepción de aprendizaje fundando la actividad de formación de adultos, ésta se concibe también por extensión de la misma manera que el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, sin considerar que ha habido un cambio de sujeto y que este hecho re-significa los procesos.

En esta cadena de formación se hace una mera reproducción de un nivel a otro como si se hubiesen mantenido homogéneas las variables que allí intervienen o como si éste fuera un proceso abstracto, sin considerar los sujetos concretos y las situaciones concretas en las cuales el proceso ocurre.

3. CENTRALIDAD DEL SUJETO

Si observamos el perfeccionamiento docente en su positividad, quizás el rasgo más fundamental es la centralidad que allí adquiere la presencia de los sujetos. Como en todo fenómeno comunicativo y también en el de aprendizaje, se da un proceso de construcción de significados que altera o resignifica el discurso pedagó-

gico del enseñante. Asimismo, los enseñantes resignifican sus discursos a partir de la interacción con los "alumnos". Esto significa que no existe una transmisión lineal y mecánica, según lo supone la fórmula emisor- mensaje -receptor. Esto significa que no todo lo que se enseña se aprende, al menos con el mismo significado, por todos los sujetos.

El acto de transmisión se da mediado por una relación pedagógica en la cual, como hemos indicado, lo enseñado es resignificado. Es decir, la transmisión educativa no ocurre en el vacío, se da cruzada por los significados que profesores y alumnos le dan en la interacción mutua. Los contenidos son transmitidos inmersos en una determinada lógica de la interacción y son transformados por ésta.

Como hemos señalado, la relación pedagógica es básicamente una relación social, sustentada en la comunicación y valoración mutua de los interlocutores que afecta su intercambio; es parte de la enseñanza y pone condiciones al aprendizaje.

Es en esta lógica de interacción en la cual el profesor intenta hacerse entender por los alumnos, por donde intenta hacer pasar la lógica del contenido. En la interacción en el aula ambas lógicas se imbrican, dando lugar a una forma específica del contenido escolar. En resumen, la transmisión de conocimientos en el aula, y todas las interacciones que allí ocurren, están marcadas por la elaboración de los sujetos que participan en dicha situación. Entonces, en el análisis de las situaciones educativas no se puede prescindir del papel mediador fundamental que juegan los sujetos en la relación con el conocimiento.

En síntesis, es necesario tener presente que el sujeto educativo no sólo tiene necesidades de aprendizaje, sino que también deseos; no sólo recibe información, sino que también la construye y que es en esa construcción donde se realiza el aprendizaje, podríamos decir donde aprende y no solamente conoce. No es sólo un sujeto volitivo, sino también es un sujeto del inconsciente, y sus prácticas están también traspasadas por esos procesos, tanto en su relación con el saber como en la relación pedagógica.

4. ROL DOCENTE

Tradicionalmente se ha buscado instrumentar un "recurso" para desempeñar un rol de carácter técnico. Los docentes han sido tradicionalmente convocados a adquirir habilidades para aplicar directrices curriculares y transmitir conocimientos con métodos y técnicas ya legitimados en instancias superiores del sistema.

Coherente con lo anterior es la visión del perfeccionamiento desde el punto de vista de la enseñanza, sin consideración de los procesos de aprendizaje. Procesos de aprendizaje de adultos que tienen como función enseñar a sus respectivos alumnos. Adultos en servicio, es decir, con experiencia más o menos prolongada en docencia; que, al mismo tiempo, desarrollan una práctica docente; que poseen ya una certificación y un cierto desgaste en el ejercicio de la profesión dada por los años de servicio.

La prescindencia del análisis de las formas de aprender del propio docente y la no consideración de los procesos de aprendizaje de adultos es coherente con un rol docente centrado en la creación de situaciones de enseñanza, sin necesidad de

comprender y preguntarse por las necesidades, deseos y procesos de aprendizaje de sus alumnos.

5. SABER PEDAGOGICO

El saber pedagógico es el conjunto de conocimientos y convicciones que tienen los profesores en servicio, acerca de lo que ocurre y debe ocurrir en las situaciones de aula. Ellos han desarrollado en sus prácticas, diversas formas de enseñanza. Estas son la síntesis de su formación inicial y una experimentación en la práctica, frecuentemente por ensayo y error, de las mejores estrategias de enseñanza. Estas estrategias y formas de enseñanza no son siempre explícitas para los propios maestros, pero forman parte de sus convicciones más profundas acerca de cómo enseñar y qué es aprender.

En el saber pedagógico están comprometidas racionalidades, representaciones y afecciones que cobran sentido en el aprendizaje significativo de los alumnos. Está comprometida, por ejemplo, una determinada representación del sujeto que aprende; una determinada representación de lo que es aprender, de lo que es conocer, de lo que es enseñar, de lo que es evaluar. Y son estas representaciones las que guían y le dan sentido a su práctica pedagógica. Por medio de éstas el profesor legitima ciertos saberes y no otros, delimitando así el campo de lo cognoscible en la experiencia escolar. Mediante esta operación el profesor deja fuera los conocimientos que sus alumnos tienen y sus elaboraciones.

En definitiva, los profesores tienen un saber práctico acumulado acerca de cómo se debe enseñar. Por tanto, un Programa de perfeccionamiento docente que pretenda el aprendizaje significativo de los profesores tendría que partir de las representaciones y convicciones de los maestros. En caso contrario, la propuesta es resistida explícita o implícitamente, y al cabo de un tiempo los profesores tienden a seguir haciendo lo que siempre han hecho. Los profesores no se apropian de los contenidos si éstos no hacen sentido en la red de significaciones de cada uno de ellos.

El rescate en positivo de los saberes pedagógicos de los profesores, es decir, su legitimación como conocimiento válido y su posterior análisis crítico es uno de los ejes que dotan a las actividades de perfeccionamiento de un "status teórico y práctico" capaz de apoyar de manera sustantiva la asunción de un rol docente de carácter profesional para el ejercicio de la docencia.

Entendemos la construcción del perfeccionamiento docente, por tanto, como una actividad que requiere plantearse los procesos de aprendizaje de los docentes como un fenómeno específico. El reconocimiento de sus modos de aprender y la transformación de los mismos, eventualmente, inciden en la transformación de las prácticas docentes. Entendiendo que éste no es un problema sólo cognitivo, sino que también cultural y social que –como hemos señalado– está cruzado por las representaciones de los sujetos y por las expectativas y normas institucionales, es decir, por la cultura escolar.

6. EL APRENDIZAJE

Podríamos decir que el rasgo fundamental de la actividad de perfeccionamiento docente es el aprender. Es necesario tener presente que los procesos de aprendizaje son situaciones altamente complejas y diversas, si se enfoca desde la perspectiva de las particulares necesidades de aprendizaje de los alumnos, tanto niños como adultos. Lo que se ha hecho tradicionalmente es simplificar esta complejidad que caracteriza las situaciones de aprendizaje en el perfeccionamiento docente. Se la ha reducido a métodos y técnicas, suponiendo que existe una relación lineal entre enseñanza y aprendizaje, es decir, que todo lo que se enseña se aprende.

Comprender esta complejidad implica trasladar el eje desde la enseñanza hacia el aprendizaje, reconociendo allí cuáles son las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos que a su vez requieren diversas formas de enseñanza. Entendiendo el concepto de necesidad de aprendizaje no solamente como la distancia entre lo que el sujeto sabe y debe saber, sino entendido también como lo que desea saber. El reconocimiento de las necesidades y deseos de aprendizaje son el eje de una resignificación de la relación del sujeto con su práctica en la cual ya no está completamente sujetado a un modelo o proyecto de enseñanza que otro ha definido para él. Querrin señala que las situaciones escolarizadas transforman el deseo de saber en necesidad de aprender, en función de determinados fines sociales preestablecidos, que legitiman ciertos contenidos y no otros. Centrar el proceso en el aprendizaje permite la emergencia de "otros" contenidos no necesariamente legitimados por el Programa de perfeccionamiento docente.

Es preciso entender el deseo de saber, como la conjunción entre las necesidades sociales subjetivadas por el sujeto y sus propias elaboraciones provenientes de su biografía particular. Las necesidades de aprendizaje deben ser entendidas no como necesidades mínimas, sino como posibilitadoras de nuevos aprendizajes, de una formación permanente, que dicen relación con las cambiantes necesidades de la construcción de identidades de los sujetos. Esto supone reconocer la diversidad en las necesidades de aprendizaje y una ruptura de la uniformidad la oferta de enseñanza, como condición para recuperar el sentido de las situaciones educativas formalizadas según el modelo escolar. De este modo se podrá dar paso a un aprendizaje significativo. Es decir, un aprendizaje que se inserta en una red más amplia de significados del sujeto y que le permite establecer nuevas relaciones en situaciones posteriores. Esto da pie para sostener que sería más adecuado invertir los elementos del proceso y llamarlo de aprendizaje y enseñanza.

El concepto de aprendizaje significativo supone un cambio radical de perspectiva en la manera de entender los procesos de perfeccionamiento. Frente a la concepción tradicional de que el aprendizaje depende directamente de la influencia del profesor y de la metodología de enseñanza utilizada, ahora se pone de relieve los conocimientos previos del profesor–alumno y, en general, sus procesos de pensamiento. La construcción de significados a partir de la enseñanza es el elemento mediador susceptible de explicar los aprendizajes finalmente obtenidos. La idea más importante que subyace a la tesis constructivista es que el aprendizaje no puede entenderse únicamente a partir de un análisis externo y objetivo de lo que se enseña y de cómo se enseña, sino que es necesario tener en cuenta además, las interpreta-

ciones subjetivas que el propio alumno construye a este respecto.

Desde esta perspectiva, los dos grandes ejes de construcción de conocimientos del perfeccionamiento docente serían el análisis de la práctica docente y los conocimientos disciplinarios. En el primer caso se trata de basar el perfeccionamiento en el análisis educativo de lo que ocurre a nivel del ser, evitando la interpretación a nivel de deber ser o de modelos, tan frecuente en el campo de la Educación. En el segundo caso, se trata del reconocimiento de la necesidad de contar con conocimientos disciplinarios sólidos. El problema es cómo se aprenden esos conocimientos, ya que el saber de la disciplina desligado de la práctica docente no es significativo para los procesos de aprendizaje y enseñanza en los cuales los profesores y los formadores de profesores están involucrados.

Para la práctica del perfeccionamiento docente la disyuntiva es o la transmisión de una disciplina o la producción de conocimientos desde el análisis de la práctica, apoyado por el saber acumulado.

Esto a su vez implica un problema teórico para el cual se deben producir conceptos y distinciones pertinentes que permitan construir el perfeccionamiento docente como un campo sustantivo del saber educacional.

En este marco, la especificidad del perfeccionamientos se refiere a la determinación de necesidades de aprendizaje de los docentes. Estas provienen a su vez de la obligación de comprender las necesidades de aprendizaje de los alumnos y del rol que les cabe a los docentes en ese proceso de aprendizaje. Con esto queremos reafirmar la tesis de que no es suficiente un buen dominio del contenido específico, sino que además es necesario articular la disciplina a la comprensión de los fenómenos de aprendizaje de los alumnos.

De lo anterior se desprende la necesidad de refundar el saber pedagógico sobre la base de producción de conocimientos teóricos y prácticos para sustentar la determinación de necesidades de aprendizaje y sustentar la comprensión de los procesos de aprendizaje, tomando en consideración las identidades individuales, culturales y sociales de los sujetos. En otras palabras, el desafío se coloca en poder sacar a la pedagogía, que acompaña los programas de perfeccionamiento docente, de ser un mero saber práctico instrumental, para colocarlo en condiciones de crear situaciones educativas, haciéndose cargo de los procesos y resultados de aprendizaje.

El reconocimiento de la complejidad de los procesos de aprendizaje implica repensar el rol que a los docentes les cabe en dicho proceso. Tanto la formación básica como el perfeccionamiento requieren asegurar la modificación de la relación de los sujetos con su práctica, para encaminarse a la producción de aprendizajes más significativos. Como hemos señalados esto implica un comprender y abordar el perfeccionamiento como un campo de estudios particular que debe ser apoyado con investigación de base en el campo.

BIBLIOGRAFIA

Cerda, A. M., y otros: *El Sistema Escolar y la Profesión Docente.* . P.I.I.E., Santiago, 1991.

Edwards, V.: *El Concepto de Calidad de la Educación.* UNESCO/OREALC. Stgo, 1991.

Edwards, V., y otras: *Directores y Maestros en la Escuela Municipalizada.* P.I.I.E., Santiago, 1991.

Furlong, V.: "Esferas de interacción en el aula: hacia un estudio del conocimiento del alumno", en *Las relaciones Profesor Alumno.* de Stubbs, M. y Delamont, S. (eds.)

López, G., y otras: *La Cultura Escolar, ¿responsable del fracaso?* P. I. I. E., Santiago, 1984.

Remedi, E.: "Notas para señalar: el maestro entre el contenido y el método". *Revista de Tecnología Educativa.* Universidad Autónoma de Queretaro, México, 1985.

Remedi, E.: *Racionalidad y Currículum: Deconstrucción de una lógica.* D. I. E. 1988.

Remedi, E.: "La Identidad de una Actividad: ser maestro" . *Temas Universitarios.* Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1988.

Torres, R. M ; Remedi, E.; Landesmann, M. Edwards, V: "Currículum, Maestro y Conocimiento". *Temas Universitarios.* Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco, México, 1988.

Vera, R.: "Metodologías de Investigación Docente: La Investigación Protagónica. *Cuaderno Nº 2: Talleres de Educación Democrática.* P. I. I. E., Santiago, 1988.

FORMAS DE INTERPELACION EN LA CONSTRUCCION DE UNA IDENTIDAD:

ALGUNAS PROPUESTAS DE FORMACION DOCENTE EN LAS ULTIMAS DECADAS

Eduardo Remedi, Profesor Investigador,
Departamento de Investigaciones Educativas
CINVESTAV IPN, México.

En México, como en la mayoría de los países de Latinoamérica, a partir de la década de los sesenta se producen a nivel medio-superior y superior grandes situaciones de masificación en la matrícula, provocando procesos reactivos que conducen entre otras manifestaciones a contratar gran cantidad de personal docente, a fin de atender la demanda creciente de población estudiantil que se generaba.[1]

La gran mayoría de estos profesores respondía a las siguientes características: eran jóvenes, recién egresados y en gran proporción pasantes, no titulados, de la licenciatura; con una edad promedio de veinticinco años, ausencia de experiencia frente a la actividad de enseñanza, nula práctica en el ejercicio de la profesión para la que se formaron y con un manejo conceptual-disciplinario relativamente pobre; "repetían" lo que habían aprendido como alumnos.[2]

Así, esta fuerte expansión cuantitativa de los sistemas educativos de nivel superior amplió el espectro de procedencia social de los sujetos que accedieron al sistema de enseñanza. No sólo los alumnos provenían de estratos sociales tradicionalmente excluidos, sino que a inicios de los setenta comenzaron a ingresar profesores con trayectorias sociales y culturales normalmente ausente de estos niveles. En efecto, muchos de los nuevos maestros son en esos momentos primera generación de graduados universitarios, sometidos por tanto a un capital cultural escaso, identidad frente a la "nueva profesión" lábil y expectativas frente a la nueva tarea contruidas básicamente en su experiencia como alumnos.[3]

Por ello, se exigió de esta nueva generación de profesores un tránsito o pase

---

[1] Ver entre otros a : Rama, G. (coord.), *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*. CEPAL-UNESCO-PNUD, Buenos Aires, 1987.
Brunner, J.J., *Educación Superior en América Latina: Cambios y desafíos*. Fondo de Cultura Económica, Méx. 1990.

[2] Ver Remedi, E. y Landespann, M. *La difícil construcción de la identidad del maestro universitario: El caso de los profesores de la UNAM*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional ; Rol docente. Sevilla, España, febrero 1991.

[3] Remedi, E.,y Equipo de investigación. *Maestros, entrevistas e identidad*. Documentos DIE Nº 14, 1989.

acelerado de su posición como alumnos a esta nueva posición de docentes. Los procesos que esta nueva socialización permitió no fueron siempre cómodos y por supuesto generaron confusión, contradicciones y comportamientos disímiles y encontrados por parte de los actores, de acuerdo a coyunturas específicas de inserción y con base a la escasa referencia que sobre la nueva identidad profesional tenían construida los nuevos sujetos.

Esta forma de inclusión en la profesión que responde en esta época más a un carácter reactivo, fruto de la elevación de la demanda de un tipo de servicio profesional, dar clases, que al desarrollo de una tarea sustantiva, caracterizada por la academización de nuevos temas de conocimientos o el desarrollo de nuevas propuestas curriculares o la expansión cualitativa y cuantitativa de conocimientos científico-técnico.[4] Produce una dinámica caracterizada en la mayoría de los casos observados en México y extensivos por su dinámica a América Latina, a un crecimiento que se sostuvo sobre tradicionales estructuras curriculares y cambios no sustantivos en la oferta de conocimientos.[5]

Así, esta nueva masa de profesores surge más por vía de un nombramiento y su inscripción a la institución que lo emplea que por una elección deliberada y consciente, apoyada en su trayectoria disciplinaria particular. Ser profesor es en estos tiempos resultado de una asignación a una función más que al desarrollo de una actividad que recree la disciplina de adscripción y potencialice la relación investigación y docencia.

Ser profesor del nivel superior en esta época conlleva pertenecer a una profesión considerada como inexistente, mítica, poco unificada y carente de identidad.[6] Quedar inscrito en un lugar que se define más por el "estar ahí" que en el plano de la elección deliberada, situación que determina y marca la relación confusa que los docentes tienen de su quehacer. Un quehacer atravesado por incertidumbres referidas a:

1) Un cuerpo de conocimientos y habilidades referenciales, la mayoría de las veces escasamente sistematizados. Los profesores no saben o dudan de cuál es el campo específico (conceptual, actitudinal y de ejercicio concreto) en que se desenvuelve la profesión.

2) Un código ético sostenido en múltiples demandas que entrecruzan el quehacer específico y tensan la profesión, al sostenerse entre requerimientos de alumnos, autoridades, pares, administradores, etc. En efecto, la reivindicación de la autonomía de juicio acerca de su propia actuación es débil; la autonomía reivindicada para el ejercicio de una profesión es, en el caso del docente, potencialmente vulnerable,

---

4 Ver Clark, B. (ed.), *The academic profession, National disciplinary and institutional settings*. Univ. Cal. Press, Berkeley, 1990.

5 Para México, exceptuando casos aislados como la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco o el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, entre los más destacados, que enfrentaron procesos profundos de cambios y reformas curriculares, la mayoría de los planes y programas permanecieron sin cambios sustantivos.

6 Idem.

colocándolo en situaciones de alta dependencia frente a las demandas que recibe.

3) Una práctica urgida y sostenida por variables como: el aislamiento en que se realiza, la soledad e independencia en la toma de decisiones, la urgencia en las respuestas, etc. Variables todas dadas por sostenerse en un espacio delimitado, el aula, y cruzadas por las interacciones que los sujetos producen en ese estar aquí y ahora.[7]

Estas características propias del quehacer docente y típicas de este nuevo profesional de origen reactivo, hacen que el profesor pase a ser el propietario legítimo de su hacer, de su práctica, la interrogue continuamente y busque diferentes niveles de respuestas y referencias en múltiples, complejos y diferentes lugares. Así, a diferencia de otras profesiones basadas en conocimientos y adiestramientos específicos que legitiman su servicio y asesoramiento en límites de identidad definido, los profesores al contrario, interrogan e indagan el sentido de su quehacer de múltiples y variadas maneras.[8]

En este crecimiento expansivo y desordenado de una "nueva profesión" (con una identidad en constitución, dependiente de múltiples variables), aparecen la demanda, el deseo de inscripción... formulado de diferentes maneras; solicitado desde diferentes lugares, pero explicitado, declarado y definido como una panacea en la búsqueda o encuentro de la identidad profesional; ahí, allí, se inscriben en México las propuestas de formación docente a nivel medio superior y superior.

En este trabajo, intentaremos señalar con qué razonamientos se desarrollaron y sobre qué imagen de docente asentaron su propuesta. Trataremos de dar cuenta de las lógicas en las que se sustentaron y se mantuvieron estos programas, entendiendo que representan propuestas de socialización que en la mayoría de los casos prescriben normas y pautas para contribuir y/o legitimar categorías relacionadas con competencia, rendimiento y éxito. A su vez, definen funciones y actuaciones posibles específicas de profesores, estudiantes, autoridades; estas prescripciones o indicaciones están sustentadas en supuestos e investigaciones que cada propuesta considera esenciales para el ejercicio de la profesión educativa.[9]

En esta perspectiva consideramos a los programas de formación docente como lugares que imponen o pretenden gravitar sobre estilos de trabajo y pautas de comunicación e interacción que indiquen a los sujetos, en este caso a los profesores, de qué manera han de razonar y actuar en las relaciones vinculadas con el modelo del ejercicio docente que, según las propuestas, se considera legítimo.

Dentro de esta perspectiva de análisis, uno de los grandes paradigmas que dominó la formación de profesores en la década de los setenta lo constituyó el modelo derivado de los planteamientos de la sicología conductual y operativizado en los presupuestos de la tecnología educativa. Este modelo contó en México con una gran expansión y aún hoy se sostiene, en diferentes versiones reestructuradas, en gran parte de los llamados centros de formación.

---

7 Jackson, Ph., *La vida en las aulas*. Editorial Marova, Madrid, 1979.

8 Remedi, E. et al., *La identidad de una actividad: ser maestro*. Documento DIE Nº 7, 1988.

9 Ver este desarrollo en Popkewitz, Th., "La producción del conocimiento escolar y los lenguajes curriculares". *Revista de Educación* Nº 292, MEC, Madrid, 1987.

En lo esencial se expresa por un conjunto de operaciones que mantienen la lógica de:

1) Planeación de acciones involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2) Ejecución de lo planeado y control de las interacciones intervinientes.

3) Evaluación del proceso, de las variables y sus efectos en los resultados. Rediseño del proceso de intervención.

En esta lógica, el momento de planeación se entiende básicamente como el diseño de las estrategias de organización de las actividades de aprendizaje. Estas actividades están estructuradas, planeadas, de acuerdo a los parámetros, por un lado, de la lógica de desarrollo de los contenidos y, por el otro, de la progresión de las adquisiciones.



Así, conducta y contenido, términos incluidos en la formulación de los objetivos conductuales, fijaban el parámetro del inicio de la operatividad docente.

Los llamados cursos de formación docente comenzaban sus actividades "enseñándoles" a los docentes a formular objetivos de enseñanza-aprendizaje, que llegó a convertirse muchas veces en actividad única y a extremos de caricatura donde los profesores elegían un verbo que describía una conducta de una lista de opciones y lo ligaban a una porción o retazo de contenido que bien podía ser el que se tomaba del índice temático de un texto.

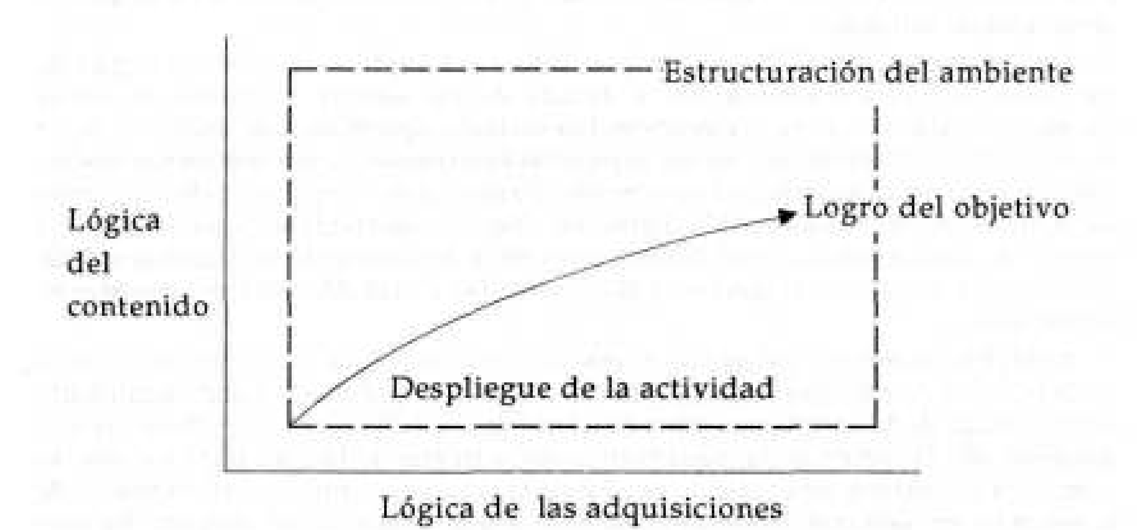
Esta tarea que adquirió status de privilegio en las acciones de formación era y es aún considerada como central para la efectividad de las acciones que la continúan.

La lógica de esta implementación está asentada más allá de la teoría sicológica de referencia (conductual, cognoscitivista, etc.), en privilegiar los procesos de adquisición de los educandos a través del desarrollo de las actividades que lo permitan, olvidando el complejo de interacciones que se producen para que el aprendizaje se

efectivice y acentuando lo observable: el grado de resultado que se espera y en el que se manifiestan "los procesos internos" de los alumnos como productos.

El segundo momento, la ejecución se caracteriza básicamente por ofrecer al docente un abanico de opciones sobre actividades posibles a desarrollar con sus alumnos y en las que éstos ejercitarán la conducta señalada en el objetivo, ligado al sector de contenido considerado.

Estas actividades aparecen seleccionadas y organizadas en las denominadas técnicas didácticas. Técnicas que sintetizan procedimientos y recursos que el docente efectiviza y propone a sus alumnos bajo la forma de organización de ambientes educativos, a fin de que encuadre la acción de los educandos y permita a éstos, a través del ejercicio de la acción, obtener experiencias que presentifiquen lo pautado en el objetivo.



Experiencia lograda a través del ejercicio de la acción y que sintetiza para la propuesta el alcance del objetivo deseado. Es este momento el que abre en la propuesta su tercera fase lógica: la evaluación, entendida como control del proceso seguido. Medirá el alcance que se obtuvo de los objetivos y se marcarán a partir de este parámetro los niveles de rectificación necesarios para retroalimentar y a su vez modificar pasos y obstáculos encontrados en el proceso.[10]

Creo que no vale la pena detenerse en esta propuesta en su nivel de formulación; la mayoría de los profesores han pasado y siguen pasando de una u otra forma por variantes de este sistema de formación. Lo que interesa destacar aquí es cuál es la concepción de quehacer docente que se sustenta y en el que la propuesta se fundamenta.

---

[10] Ver para este punto en Remedi, E., "Reconstrucción de un modelo" en Monique Landesmann. *Currículum, racionalidad y conocimiento*, UAS, 1988.

Evidentemente, el maestro es concebido como un operador de procedimientos y técnicas. Su función es constreñida a parámetros que limitan su papel a las determinantes dictadas y ordenadas por las lógicas de derivación que se establecen, donde se pondera la acción docente como ejecutora, operativizadora de fundamentos que se expresan y que sólo el docente conoce en su faz operativa a partir de los objetivos de enseñanza-aprendizaje.

El rol docente se concibe frecuentemente en términos mensurables y obviamente controlables, aplicable a cualquier sujeto y escuela, a pesar de los diferentes niveles de acción educativa. Las funciones del profesor se entienden con frecuencia, fijas y objetivamente dadas. Es evidente que en esta propuesta el docente no es considerado como un productor de valores; por el contrario, sólo es contemplado como receptor y transmisor pasivo de normas institucionales. De lo que se trata en definitiva es de conformar un sujeto hábil de llevar adelante lo más eficazmente posible las prescripciones que se ordenan y que están expresadas en el plan o programa de estudio.

Sin embargo, en México, pese a la gran difusión e implementación que logró esta propuesta fundamentalmente en la década de los setenta, encontró diferentes planos de obstáculos para su ejecución. Por un lado, aquellos que ocupaban el lugar de formadores desconocían los presupuestos epistemológicos y metodológicos en que se basaba y sólo distribuían un conjunto de recetas que llegaban incluso a planos caricaturescos ya señalados. Por el otro, los docentes que podían llegar a aceptar la propuesta, encontraban serias limitaciones en el momento de la implementación entre las prescripciones de recetas y la complejidad de las interacciones posibles en la práctica.

Ante el bajo impacto real que los planteamientos de corte tecnológico provocaron en la práctica de profesores y estudiantes, y el escaso efecto sobre el mejoramiento en la calidad de la enseñanza, aunado a las críticas anti-tecnología educativa que determinado grupo de pedagogos realizaban, a finales de la década de los setenta comienza a señalarse una serie de presupuestos que encuentran en el contenido de enseñanza, un factor definitorio en la acción que desarrolla el docente. En este nuevo planteamiento se sostendrá que el contenido es el concepto central que tensa a la vez que define las relaciones posibles entre maestro-alumno-estrategias-propósitos. [11]

El acento se desplazó así del método considerado como factor definitorio de la acción didáctica, al contenido como elemento central y eje estructurante. La posibilidad de pensar al profesor en posesión efectiva del contenido escolar que se ponía en juego en la práctica educativa, pautaban las diferentes estrategias que se concibieron a fin de que el maestro ejerciese un dominio explícito del contenido de enseñanza.

Una de las formas en que fue abordado este problema señalaba o presuponía que las disciplinas presentaban estructuras de conocimiento fundamentales y que si se

---

[11] Para el desarrollo de esta propuesta, ver entre otros a Elem., 8, *Educación y estructura del conocimiento*. Ateneo, Buenos aires, 1977.

transmitían conservando esta lógica producirían en los educandos grandes efectos y duraderos beneficios. La búsqueda se centró dentro de esta lógica en rescatar y construir las diferentes estructuras conceptuales presentes en los contenidos de enseñanza, tratando de lograr al mismo tiempo que se construían, la posesión de las mismas por parte de los docentes.

Esta práctica emprendida con los maestros trajo y desembocó en algunos beneficios. Por un lado, los profesores sentían mayor seguridad y tranquilidad al entrar en contacto con un referente del que podían dar, según sus límites, cuenta. En efecto, el trabajo con el contenido específico que transmitían, del cual poseían un relativo dominio, era evidentemente más concreto y cercano que la "abstracción" a la que se veían sometidos y que despertaba en ellos grandes niveles de ansiedad cuando se trabajan conceptos didácticos. En esta propuesta, las ideas y conceptos didácticos encontraban un referente concreto, cercano a su hacer, y quedaban subordinados a la lógica que se realizaba de la representación conceptual. En esta propuesta se sostendrá que es la relación (posesión y dominio) sobre el contenido el que marca y define los factores didácticos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. [12]

Fue a posteriori que comprendimos que evidentemente en este planteamiento el problema central no se debatía. La lógica en que se sustentaba era y es sostener que el conocimiento está allí para que se lo conozca y se lo domine. En la propuesta el problema del contenido era y es visto como una estructura sostenida en una lógica propia y legitimado por sus propios supuestos. Esto provoca que al concebirse el conocimiento como "objetivo", como algo que está ahí y debe por tanto ser transmitido, se acompañe con "diseños de interacción" donde no hay espacio para la problematización conceptual. Así, problemas como el significado que en el proceso de transmisión y de aprendizaje crean maestros y alumnos o la importancia de la subjetividad y por tanto, el valor del conocimiento puesto en acto quedasen eliminados frente a la idea de la "lógica" de la ciencia estricta que se pretende transmitir en el proceso.

Al observarse esta propuesta es claro que las ideas de conocimiento que se utilizan quedan separadas de las historias reales, las trayectorias de profesores y de alumnos. El "conocimiento" no sólo aparece en la función que la propuesta lo coloca, como arbitrario cultural impuesto, sino que a su vez se olvida el papel que juega al configurar las formas en que las personas se representan a sí mismas y a las demás; se ignora así las importantes relaciones que se articulan en los procesos de instrucción y aprendizaje entre el conocimiento, el contexto y las subjetividades de los actores involucrados. [13]

El resultado es evidentemente una forma de violencia simbólica y de imposición de significantes relativos (en tanto producto de construcciones), mostrados como absolutos y portadores de verdad.

La propuesta antes descrita fue acompañada en forma paralela, por otra estrategia de formación docente que intentaba rescatar la apreciación que el maestro tenía

---

12 Ver Furlán, A. et al., *Aportaciones a la didáctica de la enseñanza superior*. UNAM, México, 1979.

13 Ver Furlán, A., y Remedi, E., "Currículum, contenido y actividad. Tres prácticas que se reiteran", en Remedi, E. et al., *Simposio sobre experiencias curriculares en la última década* (vol. II), Cuadernos de Investigación DIE, México, 1983.

o poseía de su tarea, así como la comprensión del tipo de vínculos en los que el docente sostenía su acción. Vía trabajos de orden grupal se pretendía favorecer la "participación creativa" y estimular el fenómeno de potenciación colectiva delimitada por las ideologías inmersas, las historias personales y las contradicciones que el grupo de sujetos llevaba en el abordaje de la tarea de construcción y decontrucción de la práctica docente. [14]

Para ello, se consideraron los planteamientos de la técnica de grupos operativos como metodología general. Planteamientos reubicados en oposición al establecimiento de un orden en el comportamiento docente, a los estereotipos y modelos rígidos e inflexibles de pensamiento y acciones en el hacer docente, y por tanto, con posibilidad de abrir su reflexión e interrogación, así como la construcción de nuevas estructuras paradigmáticas para reubicar, redefinir y explicar los fenómenos presentes en la situación docente.

Al grupo operativo se le definía como una posibilidad, como un lugar de llegada que se iba construyendo paso a paso, de acuerdo al grado de participación, al grado de implicación que los sujetos inmersos iban aportando. Dicha experiencia se promovió a través de la comprensión de necesidades, vivencias, deseos, temores y ansiedades que aportaba el esclarecimiento, el conocimiento, la elaboración y la resolución de las contradicciones presentes al interior de los vínculos entre los participantes y en el trabajo que se fue realizando. Para ellos, hubo que pugnar por la capacidad de continencia, de decodificación, de interpretación de lo que se oculta detrás de lo que respecta al trabajo grupal, como vías de mayor riqueza en la autocrítica e incorporación de un nuevo esquema de pensamiento.

A través de esta metodología general, cada grupo operativo pretendía ser una unidad de trabajo autónoma, independiente y con características propias, diferenciables de cualquier otro grupo. La particularidad estuvo dada por el entrecruzamiento de las historias personales, la historia construidas por el grupo y la tarea implícita y explícita que pretendía abordarse. Así, el coordinador del grupo como formador de docentes apoyaba los procesos de aprendizaje y comunicación, develando los aspectos no accesibles a la conciencia de los integrantes del grupo y que operaban como obstáculo en el proceso de conocimiento, favoreciendo de esta manera el establecimiento de vínculos nuevos, distintos, con lo que se podía lograr una interacción más productiva, y un esclarecimiento que permitía aprender a pensar movilizando los estereotipos que rigidizan su actuar. El observador que funcionaba como no participante, fue una presencia silenciosa pero presencia importante, porque fue el vehiculo a través del cual circuló la información en un doble sentido: por un lado, permitía al coordinador ir trabajando y adecuando su funcionamiento, su participación; y por otro lado, vehiculizó los puntos de duda, los cuestionamientos y elaboración que el grupo hizo sobre la temática abordada para ajustar dialécticamente la información, la dinámica y el trabajo grupal.

La buena intención de esta propuesta era rescatar los móviles ocultos puestos en juego en los procesos de interacción. Sin embargo, por la inexperiencia y la falta de conocimientos de dinámicas grupales, la propuesta condujo a situaciones de catar-

---

[14] Este punto retoma lo planteado en Remedi, E., y Ornelas, G., *Líneas de formación docente: su conceptualización en las últimas décadas*. Doc. mimeo., México, 1991.

sis con efectos de autoconmiseración por parte de los docentes, que en procesos reflexivos incompletos encontraron la causa de sus males en diferentes y distintos objetos y procesos, abandonando una reflexión profunda sobre su propia tarea.

El trabajo planteado llevó a encontrar empatías y dependencia en los líderes que en los grupos se gestaban, tratando y encontrando en las identificaciones grupales una posición de *laissez-faire* a la actividad que como maestros desempeñaban. [15]

Hoy, en la recuperación de virtudes y errores de las propuestas esbozadas en este trabajo, y a partir de procesos de reflexión sobre la práctica cotidiana de maestros y alumnos en el salón de clase, es posible pensar limitaciones y alcances de la tarea de formación de docentes. Como tarea deberá recuperarse más en niveles de relatividad que en certezas de modelos ideales. Recuperar la propuesta de la formación (aunque el concepto, la palabra "formación" debería ser reflexionada, modificada...), tratando de dar cuenta de la práctica real que los maestros realizan, de la experiencia que han ido acumulando a lo largo del tiempo en que han desempeñado su función. Entendiendo que el trabajo del maestro no es un trabajo que se desarrolle en la asepsia, lo estrictamente instrumental; es un trabajo donde se comprometen perspectivas basadas en gamas particulares de intereses, compromisos, ocupaciones, deseos que dan cuenta de una situación biográfica particular en donde se actualizan experiencias y visiones del mundo, que operan con un conocimiento que está socialmente creado y no está exento de juicios de valor.

Hay que romper necesariamente con la compulsión a la formación. Compulsión que arrastra no sólo una posición verticalista, autoritaria, sino que se asienta en este no querer saber, no interrogar la identidad del otro: el maestro. La mal denominada formación debería dejar de estar inscrita en esta compulsión de construcciones artificiales, de interpelaciones desde el deber ser y problematizarse desde lo que son las prácticas específicas y coyunturales en las que se despliega el hacer de los maestros. Esta nueva sensibilidad debería llevar a reconocerlos en lo que los docentes son y hacen. Observarlos en la soledad de su salón de clases, en los encuentros esporádicos con alumnos o con sus pares en los pasillos de la institución, en los intercambios que se producen en la sala de profesores, en sus prisas y sus demoras, en relación a su grupo académico, político, cultural, en su relación también hacia la autoridad. Es encontrar pistas y señales, paradigmas iniciáticos de un quehacer. Reconocerlo obliga a verlo, a observarlo en su espacio, en su lugar y su tiempo. Es buscar las pistas de la identidad del profesor en lo que cotidianamente hace, piensa, dice: rastrearlo en su *habitat*. Devolvernos *a* y devolverlo *en* su trabajo, exige necesariamente *ir;* no traerlo, retenerlo en esta esperanza fácil de una guía, un índice, una encuesta; en fin, un modelo (esto evidentemente cosifica, *no* describe, retiene, fija, no muestra un desenvolvimiento, un movimiento).

Plantear hoy una tarea de formación exige re-conocer al maestro: conocerlo en su trabajo. Allí donde la premura transforma un "contenido científico", señalado en el currículum, en un discurso académico que se produce en el salón de clase y en donde el ritmo, la referencia, la reconstrucción no la defina el referente pautado por la institución, sino la dinámica, el hacer -de la interacción- que se establece por los sujetos que participan en la clase.

---

[15] Ver Snyders, H., *Dónde van los métodos no directivos en Educación.* Morata, Madrid, 1982.

Allí donde un examen aparece más como una negociación entre alumnos y maestros que como el referente "objetivo", controlador del aprendizaje de los alumnos. Allí donde el maestro para poder transmitir actúa, seduce, transforma su lugar en escenario, a fin de cautivar a un público y donde la técnica es un recurso para sostener la atención más que un facilitador didáctico. Allí donde los alumnos simulan conductas, actitudes... donde la palabra, la voz adquiere un valor no contemplado en ningún plan o programa. Donde todo opera en la inmediatez, en la urgencia de una respuesta, de una salida, para no perder el lugar y continuar.

Evidentemente que de *esto* los programas ideales no quieren saber. Contradice funciones, genera ansiedad y angustia en pedagogos, formadores, autoridades, maestros e investigadores. Así se reporta e interpela desde perfiles vacíos e inocuos a la tarea docente, que hoy por el contrario exige observar y sostener la dificultad, frente a un quehacer complejo, poco estudiado en su actividad específica, nulamente interpretado desde la creatividad que exige.

Creemos que es imprescindible plantear la posible tarea de formación sólo ligada a una práctica indagativa, difícil y lenta como es la investigación y articular de esta manera la demanda a exigencias del orden de la realidad particular, compleja y contradictoria que permita la búsqueda de alternativas, abriendo espacio, re-iniciando diálogos suprimidos y re-encontrando una compleja realidad no reductible a simples proporciones.

Es en este espacio, hoy, en donde puede comenzar a hablarse de un re-trabajo sobre el quehacer de los maestros.

PERFECCIONAMIENTO DOCENTE Y CALIDAD DE LA EDUCACION

Montserrat Tarrés I Picas,
Subdirección General de Formación del Profesorado
Ministerio de Educación y Ciencia, España.

LA SITUACIÓN EN ESPAÑA

Si analizamos el binomio que da título a esta mesa redonda, podríamos arriesgar, en primera instancia, que la relación entre estos dos términos, perfeccionamiento docente y calidad educativa, es de tipo "final", es decir, que el perfeccionamiento del profesorado tiene o puede tener como misión la de incrementar la calidad de la enseñanza y valorar que a más formación permanente del profesorado corresponde un aumento inmediato de la calidad de la enseñanza.

El eslabón intermedio de esta relación lo constituiría el concepto de adecuación a un determinado *perfil profesional* o de *profesionalización*.

Según esto, debería establecerse un continuo entre la formación inicial del profesorado y la formación permanente (o formación en servicio o perfeccionamiento), en el que la formación inicial permitiría una primera inserción en la labor profesional concreta, en contacto con el alumnado; y en la planificación de la formación permanente, se prepararían secuencias de perfeccionamiento directamente relacionadas con las necesidades profesionales posteriores del profesorado, negociadas, por lo tanto, con este colectivo, con el fin de lograr que sean útiles para una práctica concreta y acordes con los deseos personales de los docentes.

En síntesis, estaríamos considerando que un profesor o profesora actualizados científica y didácticamente, garantizarían una enseñanza adecuada y, por lo tanto, de calidad en las aulas.

Pero si observamos detenidamente lo que acabamos de decir, nos daremos cuenta de que es ésta, de ser cierto, una simplificación reduccionista, ya que podríamos pensar que, en consecuencia, si se garantizara, desde las administraciones públicas, una oferta suficiente de formación permanente y/o se reivindicara, a través de los sindicatos, que esta oferta existiera, tendríamos resuelto el problema de la calidad de la enseñanza.

La realidad es muy otra, puesto que ni el tratamiento de la formación permanente debe ser cuantitativo, ni la relación entre formación permanente y calidad de la enseñanza es mecánica, ni directamente proporcional.

Porque, ¿qué entendemos por calidad de la enseñanza? ¿Puede hacerse una consideración del término externa a un *contexto* educativo determinado y determinante? ¿No es la formación permanente sólo *un factor* de las múltiples variables dentro del sistema educativo que intervienen en el logro de la calidad?, ¿no es el perfeccionamiento *una condición necesaria, pero no suficiente* para la misma?

Atendiendo a todas estas interrogantes, y teniendo en cuenta que si nos encontramos aquí es para contrastar opiniones a partir de experiencias concretas que venimos desarrollando en los distintos países, creo absolutamente necesario proceder a una resituación del binomio inicial en función de la realidad española de los últimos años y de la que esperamos sea la de los próximos.

El sistema educativo español, como ustedes ya conocerán muy probablemente, se encuentra en *un proceso de reforma* en el que se plantea una serie de *cambios* cruciales.

El primero de ellos incide en el propio deber ser de la Educación. La práctica educativa no ha de consistir en un simple proceso de socialización, si más, en los valores hegemónicos que se transmiten y reproducen, sino en *un proceso dialéctico* en el que, de forma planificada o como concecuencia ineludible de las contradicciones intrínsecas, se generan *propuestas alternativas y actitudes críticas*.

En la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la propuesta de reforma, se pasa a considerar al *alumnado como eje central* , y se propone que la "cultura", objeto de tratamiento, se haga *significativa y funcional* (ateniéndonos a la terminología "vygotskyana") para el alumnado, a través de la "reconstrucción" del conocimiento que se llevará a cabo en el aula.

Un segundo gran grupo de cambios tienen que ver con la estructura del sistema educativo. Una nueva *reordenación de etapas y ciclos* de la que las características fundamentales son: la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años; la supresión de la doble vía Formación Profesional, Bachillerato (B.U.P.), entre los 12 y los 16 años; la modificación de los cuerpos de funcionamiento docentes que imparte las distintas etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Educación Secundaria Post obligatoria (Bachillerato y Módulos profesionales); y las consecuencias que estas modificaciones conllevan, como la distinta especialización solicitada al profesorado de Enseñanza Primaria, o la reorganización de las enseñanzas que se impartirán en los Centros Educativos, entre otras.

A todo ello, se añaden: la opción de *integrar al alumnado con necesidades educativas especiales* en los Centros de Enseñanza reglada, y los *cambios en la organización interna de los centros* (flexibilizaciones de horarios, por ejemplo), emergentes de la *promoción de la investigación educativa, la innovación y la formación permanente del profesorado*.

La tercera gran "apuesta" consiste en la *modificación radical de la opción curricular:* el paso de un modelo curricular cerrado, en el que el papel del docente queda prácticamente reducido al establecimiento de una ordenación y temporalización de contenidos en una Programación de aula, a un *modelo curricular abierto y flexible*, en el que el Ministerio de Educación y Ciencia establece unos contenidos mínimos y unos criterios metodológicos y de evaluación, que luego se desarrollan: en cada Centro, a través de Proyectos Curriculares, en el marco de Proyectos Educativos de Centro, o en cada aula, mediante las Programaciones de aula y las adaptaciones curriculares pertinentes.

En el Decreto ministerial que recoge las enseñanzas mínimas prescriptivas, se combinan los conocimientos considerados básicos y la optatividad, y se incorporan otra serie de conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de tratamiento transversal en todas las áreas y etapas curriculares, como son: la Educación Ambiental, la Educación para la Salud, la Coeducación, los Medios de Comunicación de masas y el tratamiento de la información, etc., en una búsqueda de creación de una escuela realmente *comprensiva*, en la que se reduzca la desigualdad y se dé, al mismo tiempo, cabida al desarrollo de la individualidad.

Todas las variaciones observadas hasta aquí nos llevan necesariamente a un ultimo cambio, central para el tema de este Seminario, y es el del *modelo de profesor o profesora*. ¿Cuál tendrá que ser el perfil del profesional capaz de dar respuesta a los restos que acabamos de esbozar? El de un docente no ya mero transmisor de conocimientos, a través de unas metodologías más o menos eficaces, ejecutor de teorías y técnicas que otros investigan, sino un docente autónomo, capaz de tomar decisiones, dentro de equipos de departamento (o seminario) o de centro, sobre qué, cómo y cuándo enseñar y sobre qué, cómo y cuándo evaluar, y capaz de enfrentarse a una actividad docente con un alto grado de polisemia e imprevisibilidad, cuya principal tarea consistirá en ser un mediador de la interacción de cada alumno o alumna con los objetos de conocimiento, capaz de reflexionar sobre la acción, incorporando las variables antropológicas, sociales, políticas, sicológicas y culturales, que intervienen en la Educación.

Una vez definido el contexto, podemos retomar, con alguna garantía más de concreción, el análisis del binomio que nos ocupa. ¿En qué consistiría, pues, en este marco educativo, una enseñanza de *calidad*? Podríamos decir que *aquella que hiciera que nos aproximáramos a los fines educativos establecidos y que hiciera viables los principios sico-socio-pedagógicos del modelo educativo*, considerando como tales fines:

- El hacer real la vinculación de la Educación a sus funciones de socialización y de preparación para la vida adulta, sirviendo a fines sociales y no sólo individuales.
- El transmitir el patrimonio cultural de una sociedad.
- El despertar en el alumnado el sentido crítico, creando ciudadanos y ciudadanas capaces de intervenir en su medio natural, socio-político y cultural.
- La adecuación a una sociedad pluralista, educando no sólo para el desempeño de unos determinados papeles en la producción de bienes, sino también para la tolerancia, la convivencia pacífica y democrática, el reconocimiento de la igualdad entre las personas, y para el ocio y la cultura.

Y considerando proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado a los principios sico-socio-pedagógicos elegidos:

- El que tuviera en cuenta el nivel de desarrollo y la situación actual del alumno/a.
- El que asegurara la construcción de los aprendizajes significativos, aspirando a que se produjera un progreso en la modificación de esquemas de conocimiento hacia redes cada vez más complejas.
- El que hiciera que el alumnado aprendiera a aprender, a realizar aprendizajes de manera autónoma, en una actividad creativa.

- Y el que propusiera procesos evaluativos formativos, con carácter regulador, orientador y autocorrector.

Podremos preguntarnos, ahora, en qué medida la formación permanente del profesorado podría contribuir a *esta* calidad de la enseñanza.

La respuesta parece inmediata: si el nuevo modelo educativo requiere un perfil determinado de profesor o profesora, que pueda hacerlo realmente viable, en la línea antes definida, planificando una formación inicial y permanente homogéneas, apropiadas, y para todo el profesorado, tendríamos unos cuerpos docentes que aseguraran la educación de la práctica de la enseñanza a estos fines y principios.

Sin embargo, la realidad no se presenta de forma lineal, y debemos volver, de nuevo, al análisis del contexto.

La Reforma del Sistema Educativo recoge el derecho a la formación permanente en su texto legislativo básico (*LEY Orgánica General del Sistema Educativo*, 3-10-1990, Art. 56, párrafo 2): "La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones Educativas y de los propios centros. "Pero la reforma se pone en marcha con un colectivo de profesorado que ha recibido una *formación inicial heterogénea*, respecto a la ahora solicitada (distintas especializaciones del que será el profesorado de Enseñanza Primaria; coincidencia, en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, de docentes diplomados y licenciados en disciplinas específicas, etc.), cuya *media de edad oscila entre los 35 y 45 años*, y que ha superado, por lo tanto, la primera etapa de "choque con la realidad", en la que la formación permanente debería haber adoptado como metodologías preferentes las del *coaching* y la resolución de problemas, pero que, dada la inexistencia de una tradición en formación permanente del profesorado, ha sido nula, y se encuentra, en estos momentos, sin haber pasado por esta primera fase, en la denominada "*etapa de perfeccionamiento* ", en la que la formación permanente deberá basarse en el componente práctico, con *trayectorias de participación en actividades de perfeccionamiento dispersas y variadas*, con una *experiencia de participación en proyectos de innovación también muy diversa, y, por último*, desarrollando su labor *en contextos heterogéneos*.

Las características *diversificadas* del colectivo hacen que sea imposible resolver la cuestión sólo con planes de formación coherentes entre formación inicial y permanente, ya que, aún siendo obligado el realizar esta planificación, esto afectará sólo a unos pocos; o estableciendo, sin más, planes de "choque" masivos o incluso de formación "en cascada", ya que este planteamiento homogeneizado es, a todas luces, insuficiente. Será necesario llegar a esta gran mayoría del profesorado actual, que seguirá siendo el mismo al menos en los próximos veinte años, pero habrá que realizar una *oferta* ajustada no a *un* colectivo, sino a *distintos* colectivos, en la que se tenga en cuenta el momento actual de cada uno y se prevean *itinerarios futuros alternativos*. Esto ha llevado a la Administración española a hacer una primera opción en el campo de la Formación Permanente del Profesorado y ha sido ésta la de una *planificación territorial descentralizada*, y con *oferta diversificada* en cuanto a contenidos, a modalidades formativas. La planificación se convierte, en esta perspectiva, en una de las piedras de toque. En la actualidad, con el fin de lograr atender ajustadamente a más profesores/as en menos tiempo y de rentabilizar dentro, esta planificación se lleva a cabo en tres niveles articulados: el de la Subdirección

General de Formación del Profesorado (directrices de la Administración central), el de las Administraciones provinciales y el de los ámbitos territoriales de los Centros de Profesores, a los que se suman los de las Comunidades Autónomas con transferencias en materia de Educación, pero que comparten estas mismas características de territorialidad y diversificación, aunque con sistemas organizativos distintos.

Esta planificación territorial se orienta dentro de un marco general constituido por el *Plan marco de formación del profesorado,* publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia, en 1989, que define el modelo de formación, y se actualiza anualmente, en los tres niveles antes mencionados, a través del *Plan Anual* que elabora la Subdirección General de Formación del Profesorado (nivel central), los *planes Provinciales de Formación* de las 28 provincias gestionadas directamente por el Ministerio de Educación y Ciencia (nivel provincial), y dentro de cada provincia, los *Planes de Formación de los Centros de Profesores* (109, en total), cuyas fases de elaboración e interrelación pueden sintetizarse, a grandes rasgos, como sigue:

- La Subdirección General de Formación del Profesorado establece unas líneas generales para la planificación, que resumen las que podríamos denominar "necesidades del sistema", y asigna unos presupuestos distribuidos provincialmente y remite ambas cosas a las Comisiones provinciales de elaboración del Plan de Formación Provincial.
- La Comisión Provincial (formada por los directores/as de los Centros de Profesores, el /la Jefe de Programas Educativos de la Dirección Provincial de Educación, un representante del Servicio de Inspección Técnica Educativa, un representante de cada uno de los Sindicatos firmantes del acuerdo de junio de 1991, en el que se establece la valoración de la formación permanente a efectos de promoción de los/las docentes, y cuantas otras instituciones vinculadas con la formación se considere oportuno) realiza un análisis de necesidades de formación en la provincia al que se incorporan las "necesidades del sistema" ya contextualizadas, y, a partir de este análisis, se consensúan unas líneas de actuación prioritarias y se analizan las modalidades y estrategias de formación más adecuadas para operativizar dichas líneas prioritarias.
- Los Equipos Pedagógicos de los Centros de Profesores, cuyo director forma parte de la Comisión Provincial, van elaborando simultáneamente, y en permanente contacto con el trabajo provincial, los respectivos Planes de los Centros de Profesores.
- Los Planes de los Centros de Profesores, que incluirán actividades de ámbito provincial y de ámbito CEP, pasan a constituir un único Plan Provincial de formación, que se difunde a todos los Centros Educativos de la provincia.

Y si nos atenemos al marco educativo en el que nos desenvolvemos y al perfil del profesorado que este determina, en relación con los cambios curriculares, podríamos definir también, aunque estemos planteando el adaptar la formación del profesorado a colectivos concretos mediante una compleja planificación, unas necesidades comunes a todo el profesorado derivadas de la propia concepción educativa. La formación permanente tendrá que permitir una profesionalización-actualización de los docentes para poder llevar a cabo, en todo momento y cada vez de una forma más ajustada, el desarrollo curricular adecuado a cada Centro.

Ya hemos hablado antes de un Diseño Curricular Base que contiene: unos principios sicopedagógicos que lo fundamentan, las finalidades educativas, la organización de etapas y ciclos, los objetivos generales, bloques de contenidos y unas orientaciones didácticas y para la evaluación. Si partimos del papel del profesorado en los procesos de elaboración de Proyectos Educativos de Centros y de Proyectos Curriculares, y resumimos ambos documentos como:

DESCENTRALIZACIÓN + AUTONOMÍA ECONÓMICA + AUTONOMÍA CURRICULAR

COMPETENCIA DEL CENTRO EDUCATIVO:

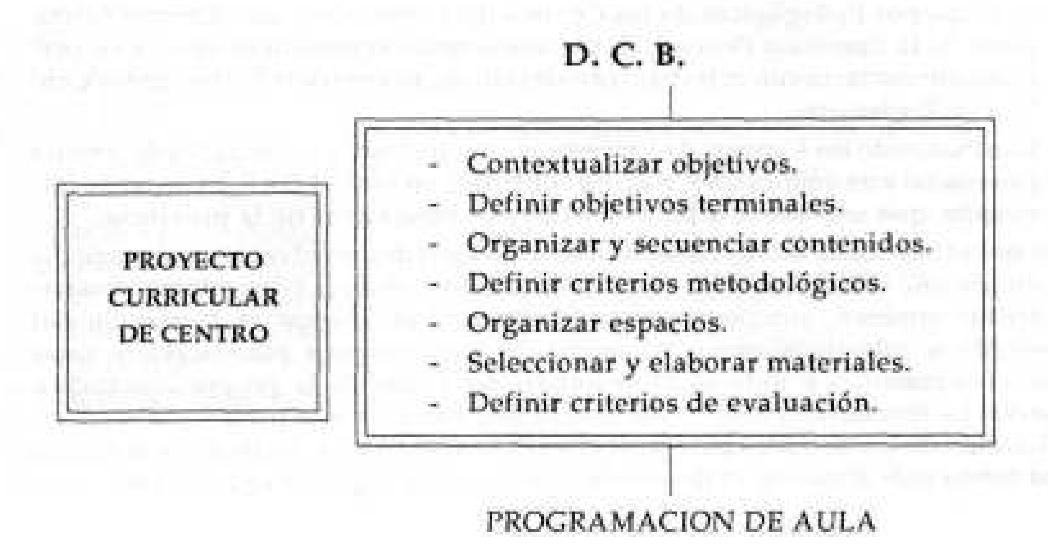
ANÁLISIS DEL CONTEXTO

PROYECTO EDUCATIVO

SEÑAS DE IDENTIDAD.
OBJETIVOS O FINALIDADES
ORGANIZACION Y GESTION

COHERENCIA DE LA ACCION EDUCATIVA

PROYECTO(S) CURRICULAR(ES)
PROYECTO DE FORMACION
REGLAMENTO DE REGIMEN INTERNO



Podremos apuntar que desempeñar este papel requiere:

- conocer la propuesta curricular (paso que se ha garantizado con el debate, previo a su publicación, organizado por los propios Centro de Profesores);
- tener formación en habilidades de análisis social que permitan conocer la realidad concreta en la que se desarrolla la actividad docente;
- tener formación para comprender y desarrollar los fundamentos sicológicos y pedagógicos del currículum;
- estar actualizado en el área o disciplina que se imparte y en su didáctica específica, con el fin de poder seleccionar contenidos, secuenciarlos (priorizarlos y organizarlos), analizar los materiales y recursos más apropiados, etc.;
- tener una formación cultural amplia, que permite una flexibilidad en losprocesos de adecuación a realidades cambiantes y complejas, y la incorporación al currículum de campos del conocimiento de orden transdisciplinario (Educación Ambiental, Educación para la Salud...);
- habilidades para el trabajo en grupo con personas adultas;
- dinámicas de trabajo en grupo con niños/as y adolescentes;
- conocimiento de recursos educativos;
- formación en evaluación educativa (evaluación didáctica y evaluación institucional), entendida ésta como evaluación formativa y procesual;
- técnicas de observación y recogida de información del trabajo de aula y de todo aquello que suceda en el entorno, que permitan el desarrollo de actitudes abiertas y receptivas.

Encontrándose los tres niveles estrechamente relacionados entre sí, este tipo de planificación permite una rentabilización de recursos humanos y económicos, y una aproximación y adecuación real de la formación a las necesidades del profesorado que les permite avanzar en una participación individual y/o colectiva en una línea a la vez diversificada y coherente.

En síntesis, diríamos que podemos considerar que existe una estrecha relación entre "perfeccionamiento docente y calidad de la educación", siempre que entendamos por práctica educativa de calidad aquélla que contribuye al acercamiento a los fines que un sistema educativo concreto se propone; que consideremos que una planificación adecuada de la oferta formativa facilita el que cada profesional de la enseñanza, a través de un itinerario propio, se aproxime al perfil requerido para hacer realidad un determinado modelo educativo; que la formación, en este modelo educativo, va estrechamente ligada al desarrollo curricular; y que no olvidemos que, para lograr una calidad educativa, no es suficiente con tener en cuenta la formación permanente del profesorado, sino que es absolutamente necesario combinar otros aspectos como son: el desarrollo curricular estrechamente ligado con la formación permanente, los recursos educativos, la cualificación de los docentes que ejercen una función directiva en los centros, la innovación e investigación educativas, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa, o la evaluación del sistema educativo *(Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, título cuarto, Art. 55)*.

La responsabilidad de la Administración será poner los medios para que el

diseño y desarrollo de la planificación de la formación permanente sean adecuados y viables, y atender a la justa interacción de todos los elementos que pueden contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza.

ALTERNATIVAS EN LA FORMACION PERMANENTE: MICROCENTROS Y ESCUELAS DEMOSTRATIVAS

Rosa Avila Aponte
Jefa División de Evaluación
y Rendimiento Escolar
Ministerio de Educación, Colombia

La reflexión pedagógica, como búsqueda de sentido en el quehacer educativo, es sin duda una de las claves primordiales para el mejoramiento de la calidad de la Educación. A maestros más calificados corresponde una mejor Educación. Por ello, a la acción docente debe acompañar una formación permanente que, recuperando sus saberes, los redimensione y amplíe.

El magisterio está ávido de prácticas, pero lo que tiene es precisamente eso. El reto es la generación de teorías sobre su práctica y en buena parte reside allí su perfeccionamiento docente, pues los conceptos sobre su quehacer no son sino herramientas con las cuales puede transformar la realidad. Así, para aprender, el docente debe tomar distancia, negar lo que sabe, reconocer sus vacíos, pues sólo quien está dispuesto a aprender es quien realmente puede enseñar.

La formación docente en Colombia no puede, sin duda, ser considerada como un proceso homogéneo. En ella, confluyen entidades del orden nacional, seccional y municipal, de carácter estatal y privado. Universidades, Secretarías de Educación, grupos organizados de maestros, entre otros, apuntan a renovar las prácticas docentes en una permanente tensión por ofrecer nuevas posibilidades frente a la fuerza de lo cotidiano.

En este sentido es fundamental destacar fenómenos de tipo cultural como el movimiento pedagógico que impulsan los gremios docentes, el cual ha contribuido a fomentar la apertura de espacios de reflexión sobre las condiciones de desempeño profesional, la pedagogía como saber y como profesión y la imagen del docente. Alimentados desde trabajos de investigación, como el realizado por el grupo de la historia de la práctica pedagógica, al trabajo de Araceli de Tezanos sobre la escuela primaria, así como los trabajos de Rodrigo Parra sobre la profesión del maestro.

Ofrecemos una visión panorámica de contexto general de la educación, para concentrarnos en una segunda parte en una experiencia de formación permanente de docentes, denominada Microcentros y Escuelas demostrativas, que por sus planteamientos teóricos y la experiencia de su puesta en práctica podrían permitir un intercambio significativo con las innovaciones adelantadas en otros países.

I. ANTECEDENTES

La formación permanente del docente, preocupación constante compartida por el gobierno nacional, las autoridades educativas y los educadores, ha buscado en los últimos años el mejoramiento de la calidad de la Educación, la eficiencia y la eficacia del sector, enfatizando tanto los esfuerzos normativos como las acciones concretas con ellos relacionados, sin que los logros sean aún suficientes.

Estas acciones han incluido la organización de programas de formación en servicio para docentes, ofrecidos en diversas modalidades metodológicas, conceptuales, temporales, etc. Desde 1952 aparecen acciones relacionadas con el estatuto docente y surge la capacitación como estrategia para ingresar o ascender en la carrera docente. Así, históricamente, esta práctica ha ofrecido una doble dimensión: como vehículo de movilidad social y como canal de crecimiento profesional.

El Estado ha adelantado la formación en servicio directamente o con el apoyo de entidades formadoras de docentes; algunas adscritas al Ministerio, otros, como organismos independientes.

En 1976, al reorganizar el Ministerio de Educación Nacional, se crea la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, currículo y medios educativos, que asume la tarea de proponer los Programas de formación permanente del magisterio en el intento de apoyar la puesta en marcha de la Renovación Curricular.

Con la denominación genérica de Renovación Curricular, se empezó a concretar el Plan de Mejoramiento Cualitativo de la Educación, enfatizando en una relación más estrecha entre escuela y comunidad, una mayor adecuación de los programas al medio, una enseñanza integrada de las disciplinas, el uso de métodos activos y la creación de ambientes favorables para el aprendizaje.

Las diferencias entre el sector rural y el sector urbano, tradicionalmente muy marcadas, fueron enfrentadas con la consolidación y ampliación del Programa Escuelas Nueva, que atendió a las condiciones de la población rural, encontrándose con bajos niveles de escolarización en los padres, niños trabajadores que se ausentan de la escuela en las épocas de cosecha, reducido número de alumnos por grado, escasez de maestros e inadecuación curricular a las características de las regiones.

Dos años más tarde se inicia la conformación en las diferentes entidades territoriales del país de los Centros Experimentales Piloto para la coordinación y ejecución de programas de capacitación y perfeccionamiento docente. Para hacer más operativo el sistema de capacitación, se crea una estructura administrativa que encabeza a nivel central la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente. Currículo y Medios Educativos, a nivel seccional los Centros Experimentales Piloto que a su vez coordinan y ejecutan acciones con las Secretarías de Educación, las Universidades y en especial aquellas que cuentan con facultades de Educación, las escuelas normales, las concentraciones de desarrollo rural, los centros auxiliares de servicios docentes, la supervisión regional, los jefes de distrito y los directores de núcleo existentes en los municipios.

A nivel local, el sistema incluye los microcentros, escuelas demostrativas y agentes educativos locales que intencionalmente promueven, facilitan y mantienen

procesos de comunicación entre los integrantes de un grupo empeñado en reflexiones y prácticas transformadoras de su quehacer.

Para atender a los objetivos de la capacitación, se han formulado estrategias diferenciales, de acuerdo con las necesidades de las regiones y con las funciones, niveles de competencia y el medio en que actúan los diferentes agentes educativos, habiéndose organizado las siguientes redes:

- Red para el sector rural con la metodología Escuela Nueva o a través de escuelas demostrativas y microcentros.
- Red para el sector urbano, a través de los microcentros.
- Red para las grandes poblaciones, a través de instituciones universitarias y de formación docente, que también llegan al sector rural con el sistema de profesionalización a distancia.

II. DIAGNOSTICO Y POLITICA NACIONAL DE FORMACION PERMANENTE

Ante la necesidad de enfrentar el reto planteado en el Decreto 1002 de 1984, en lo referente a la expansión de la Renovación Curricular y a la ampliación de la cobertura del Programa Escuela Nueva, en el territorio nacional, la Dirección General de Capacitación del Ministerio de Educación Nacional, se planteó estrategias encaminadas a garantizar tanto la cobertura como la calidad de los procesos de capacitación.

El desarrollo conceptual y metodológico de estas estrategias significó una reflexión previa y un replanteamiento en la concepción de la formación en servicio, ya que ésta giraba alrededor de cursos presenciales, con un sentido administrativo de normas de personal, con contenidos desligados de la realidad, de las necesidades del docente y sin relación con su práctica, amén de un alto costo.

Diagnósticos y estudios[1] coinciden en el señalamiento de los problemas más protuberantes de la capacitación de los docentes:

A. La concepción que en la práctica se ha tenido sobre la formación permanente ha obedecido simplemente a las aspiraciones de los docentes de ascender en el escalafón. Por su parte, el Estado se ha limitado a facilitar dicha movilidad, programando cursos que no consultan las necesidades del docente y, por tanto, no se revierten en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

B. Ha existido una notable desconexión entre la formación del docente y su realidad laboral en dos sentidos:

a) Entre la imagen de partícipe en los procesos comunitarios y su formación fundamental dirigida al trabajo intraescolar, y

1 Planes de Desarrollo del sector Educación (1978- 1982, 1982-1986).

b) Entre la capacitación y las necesidades prácticas encontradas en los contextos sociales específicos, especialmente en los contextos menos urbanos.

C. La formación permanente se ha confundido con difusión de información. A la vez que se ha confundido el proceso y la estructura de la capacitación docente. Esta confusión llevó a que muchas veces se ofrecieran cursos sólo para los que necesitaban créditos para el escalafón, privando a los demás docentes del ejercicio de sus derechos de capacitación y desarrollo profesional.

D. La formación permanente no presenta continuidad, lo que hace que muchas veces haya sido vista como una serie de acciones desarticuladas. De igual manera, los materiales didácticos y de apoyo al proceso de capacitación con frecuencia han sido escasos.

E. Limitada participación de los docentes en la planeación de los eventos de formación permanente, lo que lleva a que los contenidos y estrategias de éste no apuntan claramente a la solución de aspectos problemáticos propios de los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que su planeación y desarrollo no parten de diagnósticos objetiva y participativamente establecidos.

F. La función de asesoría, como una acción complementaria a la capacitación de los docentes, ha tenido limitado desarrollo, pues la supervisión que debería cumplir con esta función, aún se percibe por parte de no pocos maestros como de fiscalía y vigilancia, más que de apoyo a su labor.

Todos los anteriores señalamientos parecen ser reflejo de una concepción instrumentalista de la pedagogía, que reproduce en las acciones de formación toda una tradición escolar, sesgada por un énfasis memorístico, de repetición acrítica, que no consulta los saberes y experiencia previa de los maestros.

Para el Ministerio de Educación se plantea así el reto de examinar el sentido de la formación permanente, sus objetivos, las metas de política educativa y de la realización del docente como persona y profesional. Entonces, la formación permanente del docente debe estar en función del mejoramiento de la calidad de la Educación y de la eficiencia del sistema educativo nacional. Ello significa que debe estar en función de prevenir el fracaso escolar, de elevar el rendimiento educativo y de la recuperación del rol del docente como profesional de la pedagogía.

Esto ha llevado a que la formación permanente deba considerarse, no como mediador o instrumento para la implementación de programas, sino como una acción que considera una reorientación de un rol de docente con un carácter técnico, aplicador de programas a un rol de carácter profesional que ha implicado igualmente una resignificación de la pedagogía como saber. No obstante, esta es una discusión que por fortuna no ha terminado y sigue siendo movilizador de encuentros, congresos, revistas.

Otra característica es el intento de romper con el aislamiento y soledad del maestro a un trabajo más cooperativo y cogestivo, que implica a su vez una mayor posibilidad de autonomía del docente, de tomar decisiones y asumir sus consecuen-

cias, frente a un trabajo caracterizado por una marcada dependencia.

III. LOS MICROCENTROS Y ESCUELAS DEMOSTRATIVAS COMO ESTRATEGIAS ALTERNATIVAS DE FORMACION PERMANENTE

Como fruto de experiencia surgida en diversos contextos –el movimiento pedagógico, experiencias de investigaciones, instituciones privadas– surge la idea de los microcentros para el sector urbano y la escuela demostrativa para el sector rural.

– **La Red de microcentros para el sector urbano**

El Microcentro es concebido como una estrategia que pretende generar la capacitación maestro a maestro,valorando la experiencia y vivencia de cada uno. Los docentes se involucran en procesos de autoformación, intercambiando conceptos, experiencias, dudas y limitaciones que encuentran cotidianamente en su quehacer y comparten actividades para buscar soluciones a problemas de aula o de relación con la comunidad.

Los microcentros trabajan alrededor de dos ejes: *los talleres pedagógicos*, los cuales tienen el propósito de ir buscando, mediante el trabajo en grupo, el intercambio de experiencias y la participación individual, respuestas a problemas relacionados especialmente con el manejo curricular y las relaciones de trabajo con los padres y con la comunidad.

El otro eje de trabajo lo constituye el *proyecto educativo*, el cual se definió como la secuencia de tareas planeadas con una intencionalidad práctica y productiva, con metas a corto plazo, mediante una acción cogestiva de los participantes del microcentro.

– **La Red de escuelas demostrativas para el sector rural**

La escuela demostrativa se concibe como una estructura administrativa local, que tiene como centro las experiencias para los maestros del sector rural y está ubicada en un sitio estratégico, cercano a los sitios de difícil acceso.

Se han ubicado escuelas demostrativas alrededor de las concentraciones de desarrollo rural, de los núcleos escolares, de las normales, sin descuidar aquellos lugares distintos de esas instituciones y que necesitan una escuela demostrativa.

Las escuelas demostrativas aplican la política de capacitación-acción-crédito, dentro de la estrategia de interacción de varios maestros de escuelas rurales, organizados alrededor de una de ellas en talleres pedagógicos locales, asesorados por la autoridad educativa más inmediata y con el apoyo del sector rural y del equipo tutor que funcionan en cada CEP regional.

La escuela demostrativa aplica los principios de la escuela activa:

– El niño es artífice de su propio aprendizaje y el maestro es un orientador.

- La escuela demostrativa adapta el currículo al medio para que responda a las necesidades del niño y de la comunidad.
- En la escuela demostrativa el aula no es el único espacio educativo, ni la única situación de aprendizaje. La familia, el medio ambiente y la comunidad son espacios educativos.
- La escuela demostrativa enfatiza en la evaluación de procesos y facilita la aplicación del principio de promoción flexible.
- La escuela demostrativa se integra con la comunidad, en ella los maestros y niños interactúan para recoger información y realizar acciones de mejoramiento comunitario. Igualmente se han establecido días de logro a través de locuales, se evidencian los resultados de la integración con la comunidad.
- El maestro de la escuela demostrativa motiva y orienta permanentemente a los niños y a la comunidad para que participen en el gobierno escolar.
- En la escuela demostrativa el docente planea la elaboración de material de los rincones de trabajo y los niños los utilizan como apoyo en el aprendizaje.
- En la escuela demostrativa la promoción flexible respeta el ritmo y capacidad de aprendizaje del niño y da respuesta a los problemas de ausentismo, deserción, repitencia y movilidad escolar. Es decir, el manejo del tiempo y del espacio buscan atender a las necesidades e intereses del niño, con el fin de contribuir a su autoformación y responsabilidad en el trabajo.

La pasantía de docentes en la escuela demostrativa se convierte en un primer espacio de capacitación. Tal como señala Schiefelbein en un reciente informe[1], la visita a una escuela demostrativa, brinda la posibilidad de hablar con los maestros acerca de su propia práctica, de conocer las particularidades de los cambios e innovaciones que se han gestado en ellos y este hecho es suficiente para dejar motivado al maestro en relación con el trabajo del Programa Escuela Nueva.

Además de la interacción de los maestros en las pasantías a las escuelas demostrativas, éstas se convierten, con una mínima adecuación y la participación de la comunidad, en un Microcentro de capacitación.

La actividad del Microcentro concentra en la Escuela Nueva a un grupo no mayor de doce maestros, para recibir un tipo de capacitación que parte de las experiencias concretas vividas por ellos.

Estas estrategias de formación permanente complementan una acción presencial que se hace a través de tres talleres pedagógicos básicos:

- Uno de iniciación al programa.
- Un taller de materiales.
- Un taller para el manejo de la biblioteca escolar.

---

[1] Schiefelbein, E. *In search of the School of the XXI Century? Un the Colombian Escuela Nueva the right pathfunder?*, 1991.

A. Logros

La capacitación de maestros como campo de investigación se presenta en la actualidad casi inexplorado.

Numerosos eventos sobre capacitación e investigación señalan la necesidad de realizar estudios que den cuenta sobre este aspecto tan relevante de la Educación. Sobre los resultados de esta experiencia, aún en una etapa experimental, todavía no existen resultados globales que muestren su real impacto y sus limitaciones.

Al momento se cuenta con estudios exploratorios [3], de carácter local que han indagado sobre aspectos cualitativos de los microcentros y escuelas demostrativas. Entre los logros más relevantes pueden citarse:

1. Los maestros se han apropiado de una manera muy precisa y acertada de la idea de la capacitación por microcentros. Se concibe éste como un espacio de reflexión pedagógica, en el que los maestros recuperan su palabra y abren su práctica a la mirada pública, en una dimensión no solamente de formación permanente, sino de organización del trabajo escolar.
2. Los maestros se perciben no como simples aplicadores de programas, sino como profesionales que entran a reflexionar críticamente sobre la cotidianeidad de su acción.

   En consecuencia, el espacio de los microcentros se presenta como un espacio propicio para lograr el cambio de rol del educador y la tan anhelada democratización de la Educación.
3. Los docentes perciben diferencias entre la "capacitación tradicional" y la capacitación por microcentros. La información aportada por el estudio de Vera y Parra (1987) sobre microcentros en el Huila, permite plantear el siguiente paralelo:

Capacitación tradicional	**Microcentros**
Expositiva magistral.	Participativa.
Poco se tiene en cuenta la experiencia del docente.	Es vivencial y la experiencia se convierte en situación de aprendizaje.
Cursos demasiado teóricos.	Los conocimientos adquiridos en el Microcentro se llevan a la práctica.
Se trabaja aisladamente.	Se fomenta el trabajo grupal.

---

3 Vera, C.; Parra, F., *Microcentros y Formación Docente*, Bogotá, 1987.

Se asiste por el crédito.	El crédito está mediado por el trabajo de reflexión y acción.
Muy verbalistas.	Se analizan e interpretan textos.
Deficiente evaluación y seguimiento.	El maestro autoevalúa y es generador de nuevos aprendizajes.

4. A partir de la conformación de los microcentros se crearon nuevos espacios de divulgación de las experiencias pedagógicas de los maestros. Se viene propiciando cada año un taller de gran importancia, un taller denominado Productos, en el cual los educadores de las diversas regiones muestran sus iniciativas, creatividad e innovaciones en el campo de lo pedagógico.

5. El microcentro ha sido concebido por las organizaciones de maestros como un lugar privilegiado para fomentar el movimiento pedagógico y el cambio educacional. Así se logran tres objetivos: estimular el proyecto político cultural de los maestros, se fomenta el cambio de rol y se obtiene el crédito, pero mediado por una auténtica acción de perfeccionamiento.

Respecto a las escuelas demostrativas y microcentros en el sector rural, en un reciente estudio realizado por Schiefelbein (1991), se señalan como los logros más relevantes de esta estrategia:

- Cuando los maestros visitan una escuela demostrativa, éstos ven cómo los problemas son solucionados en la práctica.
- Logran una verdadera motivación a los docentes que ingresan al Programa Escuela Nueva.
- La escuela demostrativa es un elemento clave como estrategia de capacitación y como reductor de la incertidumbre del maestro frente al cambio.
- La escuela demostrativa enfatiza el trabajo cooperativo, la experimentación y la toma de riesgos en el ámbito individual y comunitario.
- Se ha iniciado un trabajo experimental con practicantes y maestros investigadores de las universidades, el cual debe articularse y fortalecerse para mejorar la calidad de la Educación.
- Los microcentros y escuelas demostrativas no serán la panacea salvadora, sino que se constituyen en un punto de partida de un largo y accidentado proceso de cambio, cuya consolidación requerirá años de trabajo y una revisión permanente.

LIMITACIONES Y DIFICULTADES

1. El trabajo de los microcentros se ha orientado prioritariamente a tareas formales, principalmente parcelación, integración de unidades y elaboración de materiales.

Si bien éstas son algunas de las actividades cotidianas de una institución escolar, se cuestiona el hecho de dedicar todo el esfuerzo a ello. Esto ha llevado a que docentes entre en un ejercicio rutinario con detrimento del sentido del ejercicio de reflexión que conllevan los microcentros.

2. Otro equívoco, relacionado con el anterior, es la concepción del Microcentro para tratar exclusivamente lo relacionado con la Renovación Curricular. Esta práctica lleva a desvirtuar la idea del Microcentro como un espacio de reflexión pedagógica, en el que los programas escolares son sólo una de las innumerables temáticas que tienen que ver con la práctica docente.
3. Otra limitación hace referencia a la marcada dependencia de los maestros frente a las instituciones gubernamentales, tales como CEP, Secretarías de Educación, Ministerio de Educación.
4. Un propósito de los microcentros es el impulso a proyectos pedagógicos; no obstante, se ha dado una confusión entre taller pedagógico y proyecto pedagógico. No existe claridad conceptual frente a éstos y se ha caído en equívoco.

   El primero hace referencia a la metodología de reflexión colectiva en las sesiones de Microcentro, en tanto que el segundo es el trabajo de investigación que guiará las actividades durante aproximadamente un año lectivo.
5. Otra de las dificultades alude a la capacitación de los capacitadores, puesto que a medida que el maestro avanza en su proyecto de investigación, requiere una más especializada asesoría y los técnicos de los CEP y los miembros de los equipos tutores no están normalmente en capacidad de brindarla.
6. La limitación circulación de material de apoyo impreso y audiovisual para apoyar el desarrollo de los microcentros constituye una de sus mayoresdificultades.
7. El proceso de evaluación del Microcentro ha obstaculizado su normal desarrollo, pues la evaluación se ha convertido en un acto formal y rutinario de llenar planillas y formatos que exige el CEP.

   Parece ser que la evaluación cuantitativa del aprendizaje que se hace sobre los alumnos en el aula, tiende a reproducirse en el Microcentro.

PERSPECTIVAS

Investigación:

Ante la limitada producción de conocimiento en torno a la formación permanente del docente se realizará un estudio, desglosado en cuatro grandes trabajos, a fin de orientar las políticas y acciones a nivel nacional y regional.

1. Análisis cualitativo de las modalidades de formación permanente.
2. Análisis descriptivo de la demanda de formación permanente desde 1980.
3. Propuesta para la formación en servicio a mediano plazo.
4. Propuesta de un sistema de información sobre formación permanente.
5. Apoyar junto con concientizar, el fortalecimiento de líneas de investigación sobre el desarrollo pedagógico y alternativas de formación permanente.

Fortalecimiento de los avances logrados en las experiencias de microcentros y escuelas demostrativas, a través del apoyo de las universidades regionales, de los CEP y de la dotación de materiales de apoyo.

Profundizar las relaciones de calidad de la Educación- perfeccionamiento de docentes, a través de la puesta en marcha del sistema de evaluación de calidad de la Educación, que indagará, entre otras cosas, acerca de las posibles asociaciones entre logros escolares y formación permanente.

Estas primeras aproximaciones se profundizarán en estudios más focales.

CAPITULO II

EXPERIENCIAS INTERNACIONALES DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

Ponencistas:
Begoña Salas, España
Montserrat de la Cruz , Argentina

FORMACION PERMANENTE DEL PROFESORADO EN EDUCACION NO SEXISTA: COEDUCACION

Begoña Salas García
Asesora Técnica de Coeducación
Subdirección General de Formación del Profesorado,
Ministerio de Educación y Ciencia, España.

INTRODUCCION

Antes de comenzar a hablar sobre el programa de Formación del Profesorado en igualdad de oportunidades entre los sexos, Coeducación, considero importante hacer un brevísimo recorrido, para que, a la luz de los datos, podamos situarnos con un poco más de objetividad en el tema, de lo que ha sido la discriminación histórica de la mujer dentro de los diferentes sistemas educativos del Estado español.

En el siglo diecisiete, María de Zayas decía: "En empezando a tener discurso las niñas, pónenlas a bordar y a hacer vainicas; y si se les enseña a leer es por puro milagro (...), porque hay padres que tiene por cosa de menos valer que sepan escribir sus hijas, dando por causa que de saberlo son malas (...) harta gracia fuera que si una mujer profesara las letras, no se opusiera con los hombres tanto a dudas como a los puestos; según esto, temor es el abatirlas y obligarlas a que ejerzan las cosas caseras".[1]

En el siglo dieciocho, la lucha que mantuvieron algunas mujeres ilustradas por la incorporación de su sexo a la educación formal que Carlos III, por Real Cédula, estableciera oficialmente las escuelas de barrios para niñas a nivel nacional. La enseñanza que se impartía en estas escuelas estaba basada en rezos y toda clase de labores. Aprender a leer y escribir era optativo.

Josefa Amar y Borbón, a mediados de este mismo siglo, afirmaba: "(...) les niegan la instrucción y después se quejan de que no la tienen: digo les niegan porque no hay establecimiento público para la instrucción de las mujeres ni premio alguno que las aliente a esta empresa. Por otra parte, les atribuyen casi todos los daños que suceden. Si los héroes enflaquecen su valor, si la ignorancia reina en el trato común de las gentes, si las costumbres se han corrompido, si el lujo y la profusión arruina a las familias, de todos estos daños son causa las mujeres según se grita". [2]

Es un hecho histórico conocido que en la década de los cuarenta del siglo diecinueve, Concepción Arenal tuvo que disfrazarse de hombre para poder entrar en

1 Vigil, M.: *La vida de las mujeres en los siglos XVI y XVII.* , Madrid, Ed. Siglo XXI, 1986.
2 Fernández Quintanilla, P. "La mujer ilustrada del siglo XVIII".

la Universidad. A través de sus escritos muestra su gran preocupación por la fuerte discriminación que sufren las mujeres, marginándolas de toda educación formal que les permita desarrollarse íntegramente, quedando reducidas a categorías inferiores.

Concepción Arenal, en 1840, escribe: "La ley prohíbe a las mujeres el ejercicio de todas las profesiones, sólo en estos últimos tiempos se había creído apta para enseñar las primeras letras a las niñas (...). Esta desigualdad ante la ley le perjudica, si no por lo que disminuye su prestigio. Rebajada la mujer en el concepto de todos y en el suyo propio, no reclama, no puede reclamar ni aún los derechos que tiene."[3]

El primer ordenamiento del sistema educativo tiene lugar en 1857 con la Ley Moyano que generaliza la enseñanza para niñas y niños desde los seis a los nueve años, diferenciando explícitamente la instrucción que deben recibir unas y otros. Las niñas sólo tenían acceso a la enseñanza primaria, con contenidos específicos para ellas, cuyo objetivo era formarlas como esposas y madres.

En 1868 se permite el acceso de las mujeres a la Universidad, bajo la protección de sus profesores.

Emilia Pardo Bazán, en 1892, en el Segundo Congreso Pedagógico, dice: "No puede, en rigor, la educación actual de la mujer llamarse tal educación, sino doma, pues se propone por fin la obediencia, la pasividad y la sumisión... Aspiro, señores, a que reconozcan que la mujer tiene destino propio, que sus primeros deberes naturales son para consigo misma... que su felicidad y dignidad personal tienen que ser el fin esencial de su cultura." [4]

En 1900 eran quince las universitarias de todo el Estado.

En 1939 con la implantación de la Dictadura se prohíbe la enseñanza mixta que se había dado alternativamente desde comienzo del siglo veinte. La Ley establecía que la formación de niñas y niños la realizaran personas de su mismo sexo. La orientación pedagógica debería atenerse a los principios vigentes: "Considerar al niño como futuro productor de valores económicos y como sujeto de autoridad y fuerza. A la niña considerarla como creadora de valores morales principalmente y colaboradora del hombre en el ejercicio de la autoridad. El niño mirará al mundo, la niña mirará al Hogar." [5]

En 1970, la Ley General de Educación generaliza el currículum para niñas y niños, estableciendo que los centros educativos sean de carácter mixto. Hay que esperar a 1984 para que se decrete la obligatoriedad de las enseñanzas mixtas en centros públicos y en los centros privados subvencionados por el Estado.

En este contexto es donde hay que entender que la enseñanza se considere "normalizada" y no se cuestione la situación de las niñas y de las mujeres dentro de ella. El paso de la escuela segregada a la escuela mixta, generalizando el modelo masculino, que es el valorado socialmente.

---

[3] Martín Gamero, A. *Antología del Feminismo.* Madrid, Alianza Editorial, 1975.

[4] Idem.

[5] Bohigas, F. Consigna. Enero, 1942. Citada por María Teresa Gallego Méndez: *Falange y Franquismo.* Madrid, Ed. Taurus, 1983.

ANALISIS DE GENERO COMO PARADIGMA BASICO EN LA CONSTRUCCION DEL CURRICULUM

Introduciendo la variable *género como categoría de análisis* en la construcción del curriculum, descubrimos que la ciencia androcéntrica, aplicada a través de la sicología, pedagogía y sociología, teniendo en cuenta todos los factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha planteado, analizado y definido un seudo-currículum o currículum masculino, pretendidamente llamado completo o comprensivo, que permite la configuración de esquemas y más tarde estructuras conceptuales, arbitrarias, generando así una visión del mundo, una capacidad crítica y una elaboración del conocimiento *sesgada y sexista*.

La utilización del lenguaje masculino omnicomprensivo, la relación de éste siempre con aspectos, elementos, objetos y estructuras de poder, y la incorporación del femenino en momentos puntuales con valoraciones semánticas negativas o peyorativas, estableciendo relaciones subordinadas y configurando categorías inferiores, desarrolla en las criaturas sentimientos diferentes según el sexo.

Los niños, identificándose con un mundo valorado, prestigioso, de poder, público, de ciencia, de ideología política, etc., desarrollarán sentimientos de seguridad, autoestima, independencia, poder, combatividad, creatividad, agresividad, impetuosidad, etc.

Las niñas, identificándose con el mundo silenciado de las mujeres, el de la subsistencia, el entendimiento, la sensibilidad, la ternura... Este mundo no entra dentro de los cánones de la estructura educativa, no tiene interés para los grandes pedagogos, sicólogos y sociólogos, no es importante porque sólo ellos y para ellos deciden y definen lo que hay que aprender. Desarrollan sentimientos de inseguridad, ausencia, inhibición, etc.

Las niñas incluidas en el seudo currículum masculino, sufren un proceso incoherente de aprendizaje. Deben aprender ese modelo, pero tienen que responder, tanto a lo largo del sistema educativo como en las salidas profesionales, comportamientos y actitudes vitales del otro medio currículum. Este, además por subvalorado, no ha alcanzado categoría de currículum y se supone que ellas lo interiorizan o aprenden sin explicitárselo y que todos los agentes educativos se han puesto de acuerdo tácitamente.

El cuestionamiento del actual currículum androcéntrico, por parte del profesorado, es una tarea fundamental para conseguir un currículum equilibrado que no proporcione una visión parcial de la realidad y que tenga en cuenta los intereses, motivaciones y experiencias de chicas y chicos.

El análisis de género pone de manifiesto que la escuela mixta no introduce la dimensión de igualdad, ya que el currículum explícito es de carácter androcéntrico y a través del currículum oculto se transmite la ideología sexista vigente en la sociedad.

I. FORMACION DEL PROFESORADO

Estrategias generales en el ámbito de la formación permanente del profesorado

Dentro de la política del Ministerio de Educación y Ciencia en formación permanente del Profesorado, planificada y desarrollada desde la Subdirección General de Formación y la Red de Centros de Profesorado, las estrategias básicas utilizadas para la incorporación del Programa de Igualdad de Oportunidades entre los sexos en la Educación, se agrupan en torno a dos ejes:

- La intervención directa con el profesorado (docentes y cargos directivos).
- La intervención con las personas responsables de la Formación Permanente del Profesorado.

Las modalidades de formación utilizadas para el desarrollo del primer eje han sido:

- Cursos teórico-prácticos de actualización científica y didáctica de veinte a cincuenta horas de duración. Unos de carácter general y otros específicos por áreas.
- Módulos formativos incorporados a cursos dirigidos a sectores específicos del profesorado y cargos directivos.
- Jornadas de trabajo y seminarios permanentes sobre temas específicos o niveles educativos.
- Selección y elaboración de materiales de apoyo para la formación y autoformación del profesorado.
- Elaboración de ejemplificaciones de cursos sobre coeducación de cincuenta horas de actualización didáctica.

Para el desarrollo del segundo eje:

- Cursos teórico-prácticos específicos de Coeducación con titulación académica de Postgrado, para personas responsables del Programa a nivel provincial y de ámbito estatal. Con una duración de doscientas horas. Con esta formación se ha conseguido una Red de Coordinadoras y Coordinadores provinciales del programa de Coeducación con dedicación plena y cuyas funciones son: el desarrollo del Programa en todos los niveles educativos no universitarios y la formación del profesorado de los mismos niveles en el tema.
- Cursos teórico-práctico específicos de Coeducación para responsables del programa en los Centros del Profesorado. Con una duración de 180 horas y dedicación parcial de un día por semana.
- Elaboración, desarrollo y evaluación de los Proyectos TENET.
- Módulos formativos incorporados a los cursos dirigidos a Direcciones y Asesorías de Centros del Profesorado.
- Cursos de Formación dirigidos a las Asesorías de los Centros del Profesorado que se responsabilicen del Programa.

- Seminarios de Formación para las personas de la Administración del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Seminario de Formación para la difusión de los Proyectos TENET de la C.E., dirigido a todas las personas responsables del Programa a nivel estatal.

Otras estrategias de formación:
- Elaboración de materiales coeducativos que sirvan como recursos didácticos de apoyo tanto para las personas responsables del Programa de ámbito provincial (Coordinadores/as) o de Centros del Profesorado, como para los Proyectos de Formación en Centros que contemplen objetivos coeducativos y de apoyo a la formación permanente de Asesoras/es.
- Creación de un banco de datos que recoja recursos humanos y materiales sobre Coeducación y elaboración de catálogos.
- Desarrollo de orientaciones y de modalidades específicas para integrar la perspectiva coeducativa en los diseños de cursos de formación.
- Integración de la Coeducación en la elaboración de materiales de apoyo a la formación del profesorado.
- Elaboración de un Plan Marco de actuación en formación permanente del profesorado no universitario a nivel estatal.

II. FASES O ETAPAS DE LA FORMACION

Se distinguen cuatro fases o etapas en la Formación del Profesorado:

Primera fase.	Sensibilización:	Aproximación al tema. Toma de conciencia.
Segunda fase.	Formación básica:	Proporcionar sistemáticamente conocimientos y estrategias para el análisis del sexismo en el Sistema Educativo.
Tercera fase.	Innovación /Experimentacióncurricular:	Intervención en el medio para generar cambios
Cuarta fase.	Desarrollo curricular:	Revisión y modificación del currículum

Utilizando como paradigma básico el análisis de género, los contenidos desarrollados en las distintas fases y a diferentes niveles de profundización, han sido los siguientes:
- Concepto de persona: capacidades, valores, jerarquización según el sexo, descategorización, equiparación, aproximación al desarrollo integral.
- Conocimiento del sexismo, su origen y transmisión.

- La configuración de los prejuicios sexistas en los esquemas conceptuales previos.
- El androcentrismo en la ciencia.
- La contribución de la mujer al desarrollo evolutivo de la humanidad.
- Análisis de los sesgos sexistas en los procesos de aprendizaje y socialización del alumnado.
- La organización escolar.
- El currículum oculto del profesorado.
- El sexismo en las disciplinas y áreas curriculares.
- Propuestas curriculares coeducativas.
- Marco curricular coeducativo.
- Reflexión sobre las fuentes del currículum: sicológica, pedagógica, sociológica, epistemológica.
- Areas, disciplinas.
- Unidades didácticas coeducativas.
- Proyectos curriculares coeducativos.

Se han aplicado diferentes modalidades de formación según los procesos y adecuándolas a las fases antes descritas: campañas, conferencias, congresos, jornadas, cursos, seminarios, grupos de trabajo.

Los instrumentos de evaluación utilizados, según los casos, han sido los siguientes: cuestionarios, observación interna y externa, debates, entrevistas, informes, memorias, análisis de materiales.

III. PROYECTOS TENET DE LA COMUNIDAD ECONOMICA EUROPEA

Los proyectos TENET han permitido desarrollar acciones concretas en el ámbito del marco general antes descrito. Todos los proyectos se enmarcan en una o varias de las fases previstas para los procesos de Formación.

El proyecto TENET del Ministerio de Educación del año 1988-89 consistía en la formación específica en Coeducación para personas responsables del Programa en los Centros del Profesorado. Sus funciones básicas eran desarrollar la fase de sensibilización para el profesorado de su demarcación, integrar el programa en los Planes de formación del Centro y generar Grupos de Trabajo y/o Seminarios Permanentes sobre el tema.

Durante el año 1989-90, con el fin de continuar el proceso del curso anterior, se eligen dos proyectos específicos para presentar al Programa TENET. Uno ubicado en Huesca y Monzón, que tenía dos niveles de actuación : *La sensibilización* del profesorado de la zona, mediante una maleta de materiales coeducativos, cuyo objetivo era la formación del profesorado a partir del análisis de los materiales.

La innovación curricular a partir de un Seminario Permanente y dirigido por las

dos personas responsables del Programa, utilizando como estrategia metodológica la reflexión-acción.

El otro se realizó en Pamplona, que correspondería, según las fases anteriormente descritas, a la 3ª fase o de innovación curricular a partir de la reflexión-acción de un grupo de trabajo autónomo y con intervención puntual de personas expertas.

El tercer proyecto presentado se ha realizado en Palencia, a través de la Escuela Universitaria de Formación Inicial del profesorado y corresponde a la 3ª. y 4ª. fase descrita.

Finalmente, durante este curso escolar, 1990-91, el Ministerio de Educación y Ciencia presenta un proyecto para la difusión de los Proyectos TENET y para continuar con el proyecto de Formación Inicial de Palencia.

De las Comunidades Autónomas con competencias plenas en Educación, sólo Valencia ha participado desde el inicio del Programa TENET. Este año se han incorporado las Comunidades de Galicia, Euskadi y Cataluña, dentro del mismo marco de actuación y teniendo como referencia los proyectos anteriores.

Para el desarrollo de cada uno de los proyectos y de las modalidades de formación se ha elaborado una serie de estrategias metodológicas, encaminadas a la consecución de un cambio de actitudes en el profesorado de los siguientes niveles educativos: Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato.

PERFECCIONAMIENTO DOCENTE Y REFORMA DE NIVEL MEDIO *

Montserrat de la Cruz
Profesora Universidad Nacional del Comahue, Argentina

PERFECCIONAMIENTO DOCENTE Y REFORMA DE NIVEL MEDIO

En esta presentación voy a referirme a la reforma de Nivel Medio y al sistema de perfeccionamiento integrado a la misma, que se generó a partir de 1986, en la provincia de Río Negro, Argentina. Las características que adoptó el perfeccionamiento se articulan íntimamente con los rasgos de la reforma, por lo que, en primer lugar, haré una breve caracterización de la reforma, del papel que le fue asignado al docente, para remitirme luego a la modalidad de perfeccionamiento que fue adoptada.

Contexto global de la reforma

Es preciso primeramente, hacer una breve referencia a la situación socio-política en la que se inscribió la reforma, por la incidencia que este hecho tuvo en su propia definición.

Argentina vivió, desde 1955, un largo período de inestabilidad política, acompañado a nivel económico de una constante retracción que desencadenó una de las crisis económicas más profundas de su historia.

La reforma del Nivel Medio fue iniciada a los dos años del comienzo de la democracia, después de un prolongado período de dictadura en que se implantó la persecución, el terror, el genocidio y que contribuyó, en la sociedad argentina, al fortalecimiento de las relaciones autoritarias, de sumisión, de dependencia, así como al aislamiento y el acrecentamiento del individualismo.

El sistema educativo, más que otros sistemas sociales, sufrió el impacto del proceso autoritario, agudizado en el lapso 1976-1982, en el que el eje ordenador del proyecto educativo pasó a ser el disciplinamiento y la desarticulación de los actores comprometidos en la tarea educativa. Entre los objetivos de este período se pueden mencionar: la elitización del Nivel Medio; la clausura de los mecanismos de participación social de los diferentes actores de la comunidad educativa; la verticalización de la administración; la difusión de valores acordes a una sociedad disciplinada

* Ha contado en su desarrollo con la revisión y los aportes de Ana Marticorena y Marta Marpegan, especialistas del Servicio de Apoyo Técnico.

autoritariamente; la regulación autoritaria de los comportamientos comprometidos en las actividades escolares; la formalización burocrática de las acciones prescriptas, incluyendo su minucioso registro y control.

En 1983, la apertura democrática propició un modelo educativo caracterizado por la búsqueda de mecanismos tendientes a quebrar el ordenamiento autoritario del sistema, por lo que se percibió que el cambio en Educación no sólo debía responder al cambio acelerado de la realidad, sino que era urgente favorecer la construcción de las bases de la convivencia democrática.

En este contexto resultaba esencial, como lo planteaba la reforma, la posibilidad de brindar una preparación adecuada a los ciudadanos para participar con un desarrollado sentido de solidaridad y de justicia social en una sociedad pluralista, abierta al cambio y a la innovación.

Por otra parte, el gobierno nacional tendía a favorecer un proceso de federalización, regionalización y descentralización en el que las provincias quedarían a cargo de todos los niveles del sistema educativo, por lo que adquiría especial relevancia la articulación interna del sistema educativo para garantizar la unidad del proyecto, en la diversidad de las dinámicas provinciales y regionales.

La reforma de Río Negro se inscribió en este contexto de restricción económica y de ajuste a los requerimientos de una nueva realidad socio-política. Dadas estas condiciones las posibilidades de un cambio en Educación se presentaban ligadas fundamentalmente a la creatividad, al protagonismo, a la movilización de los actores y a la posibilidad de que la Educación involucrase a todos los sectores y que se lograra en torno a ella un trabajo que permitiera tanto la racionalización de recursos como la articulación de acciones. Constituía, por tanto, un desafío para la democracia alcanzar altos niveles de eficacia y eficiencia a través de la participación de los actores.

Características de la reforma del Nivel Medio en la provincia de Río Negro

En términos generales, la reforma se caracterizó por definir sus lineamientos generales a partir de demandas sociales, por ser una reforma estructural en tanto afectaba diferentes niveles de la unidad educativa, por desarrollarse en la articulación de tres procesos en un mismo desarrollo del cambio, por ser abierta y en permanente construcción, por requerir de acuerdos y consensos para su desarrollo por requerir espacios de participación que favorecieran sus propia construcción y por una profunda redefinición del rol docente que apelaba a su protagonismo y a su profesionalización.

A continuación se presenta una breve referencia a cada uno de los aspectos mencionados.

La reforma se inspiró en demandas sociales

La reforma de Río Negro tuvo como antecedentes más directos el documento político-técnico que se elaboró en un encuentro interprovincial de ministerios de Educación en 1985 y los resultados de la consulta realizada a la comunidad educativa por el gobierno provincial en 1984.

En el documento se colocó el énfasis en la democratización de la escuela; se

reconoció el saber como un bien social que debía posibilitar el desarrollo y ejercicio permanente del pensamiento reflexivo, el espíritu crítico y el desarrollo de actitudes que condujesen al compromiso en el quehacer social, económico y político del país.

En los resultados de la consulta se hizo evidente que el Nivel Medio estaba estructurado sobre concepciones pedagógico-científicas que no se compadecían con los intereses de los adolescentes y con los requerimientos del mundo moderno. Entre las falencias se mencionaban la escasa significación de los contenidos curriculares, enciclopedistas, fragmentados y con escasa articulación entre la teoría y la práctica, así como entre el trabajo intelectual y el manual; la desjerarquización del docente, las condiciones poco aptas de trabajo y, por último, la organización burocrática y formal del sistema educativo.

La reforma tomó como fuente de inspiración las demandas enunciadas, dando lugar en 1986 al primer documento preliminar del que se desprendieron los siguientes ejes:

- La necesidad de la democratización del sistema, entendiendo por tal la igualdad de oportunidades no sólo en el acceso al sistema, sino también en la permanencia y egreso de los alumnos.

- La búsqueda de una distribución equitativa de los conocimientos, el máximo desarrollo de las capacidades singulares del alumno, y la democratización de las unidades educativas, afectando tanto a la organización como a la estructura de las mismas.

En síntesis, se planteó una reforma al servicio del mejoramiento de la calidad de la Educación y de la construcción y el afianzamiento de la vida democrática, que recientemente había sido restablecida en el país.

Fue una reforma de carácter estructural que afectó diferentes niveles del sistema

A nivel de la organización del Nivel Medio, la reforma propuso la restructuración de la escuela media en dos ciclos:

- El Ciclo Básico Unificado, de tres años de duración, que planteaba una oferta unificada a nivel de los contenidos, postergando la elección de modalidad al final del tercer año.

- El Ciclo Superior Modalizado, con salida laboral, que adoptaría diferentes estructuras según las características de la especialización elegida.

Este ciclo definiría las modalidades específicas a partir de consultas a los alumnos y a la comunidad, tendiendo a responder a necesidades locales y regionales. Tenía dos años de duración y ofrecía un año más, optativo, como preparación para una supuesta salida laboral.

A nivel de la organización y la estructura institucional planteó la necesidad de introducir modificaciones en las relaciones intrainstitucionales, interinstitucionales, con los niveles de conducción y con la comunidad. Se tendió a favorecer el establecimiento de relaciones de interdependencia, a diferencia del predominio vigente de relaciones jerárquicas, burocráticas y dependientes, en las que quedaron involucrados, con diferentes grados de inserción y de responsabilidad, todos los integrantes

dos, con diferentes grados de inserción y de responsabilidad, todos los integrantes del sistema, no sólo en la ejecución del quehacer educativo, sino también en el diseño, en la planificación, en la evaluación y en la crítica del mismo.

Se buscó una organización que favoreciese la eficiencia del sistema en su conjunto, que actuase como dinamizadora de energías, incitando a la participación en espacios donde se posibilitase el ejercicio de imaginación, de la creatividad y de la responsabilidad.

Se planteó la distribución de responsabilidades y del control, al tiempo que se preservó la coordinación general del sistema. Por lo que subsistirían niveles jerárquicos, diferenciados en los niveles de decisión, que se definirían en función de las necesidades del sistema.

La conducción asumió para posibilitar la necesaria articulación, determinadas funciones de homogeneización, tales como la formulación de definiciones operativas, claras y coherentes, tendientes a facilitar los logros de los objetivos curriculares comunes.

Teniendo en cuenta que estas definiciones generales debían conjugarse con una elaboración al detalle, en consonancia con las necesidades propias de cada unidad educativa. Debiéndose efectuar las mismas dentro de las estructuras participativas que integraban tales unidades educativas.

Este reordenamiento se expresó en la creación de diferentes estructuras participativas, tales como los gobiernos escolares con la representación de distintos sectores, los consejos de convivencia, los espacios de trabajo entre los docentes, como el espacio de área y el taller de educadores; en propuestas a nivel de aula, como el taller integral y opcional, etc.

A nivel de los integrantes de la unidad educativa planteó la redefinición de las relaciones y funciones , afectando la manera de ser del docente, la manera de ser del alumno, las relaciones entre ambos, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los modos de aprender que habrían de ser favorecidos.

Así también se redefinían las relaciones entre los docentes con los padres, las autoridades de la institución y del sistema.

A nivel de los contenidos curriculares se propuso un enfoque eminentemente interdisciplinario, aportando algunos fundamentos epistemológicos para su abordaje. Se definieron también tres áreas que reunían las respectivas disciplinas:

- Area de las ciencias exactas y naturales: matemáticas, física, química y biología.
- Area de las ciencias sociales: historia, geografía, educación cívica.
- Area de las ciencias de la comunicación y expresión: lengua, música, lengua extranjera, educación física, plástica.

No fueron precisados los contenidos curriculares, tarea que quedó a cargo de docentes y especialistas comprometidos con la reforma.

A nivel de la articulación con la comunidad , a reforma favoreció la articulación directa con la comunidad, promoviendo el acceso de la misma para quedar a cargo de aprendizajes orientados al quehacer laboral. Estas instancias posibilitaban al alumno la conexión con el mundo del trabajo y la experimentación, aportando un mayor conocimiento de sí, de sus habilidades, de sus intereses, que servirían de

fundamento a su futura elección al finalizar el tercer año. Esta actividad se desarrollaba en talleres opcionales que la comunidad ofrecía, entre los que los alumnos elegían los que les interesaba cursar durante los tres años del CBU.

La reforma se desarrollaba en la articulación de tres procesos que diferenciaban etapas dentro de un mismo desarrollo del cambio

Al plantearse como un fenómeno socialmente construido, la reforma se encontraba condicionada por una multiplicidad de factores: sociales, culturales, económicos y políticos, entre los que adquiría especial relevancia el contexto mismo donde se materializaba el cambio, es decir, el aula y los actores directamente involucrados.

Se entendía que la reforma se hacía posible a partir de la construcción participativa de los actores en un proceso complejo que requería de plazos largos y que, dado el rol activo de quienes serían sus principales protagonistas, suponía un alto grado de incertidumbre y de imprevisibilidad.

Por otra parte, para que la reforma pudiese responder a las demandas de la sociedad, en una sociedad dinámica y cambiantes como la nuestra y en permanente transformación, debía estar sujeta a constantes ajustes entendiendo el cambio como proceso continuo y la innovación como un factor inherente a la misma.

Desde esta perspectiva la reforma operaba en la articulación de tres procesos: movilización, implementación e institucionalización. El punto vital de la reforma era la implementación, es decir, su puesta en práctica en la realidad concreta del aula, proceso en el que tanto la institución como el proyecto se acomodaban y sufrían modificaciones.

El docente desde su experiencia, sus perspectivas, creencias, conocimientos prácticos, valoraciones, en suma, desde su cultura, recreaba y adaptaba el proyecto de reforma a partir del contexto social y personal en el que se desempeñaba.

Diversos trabajos de investigación daban cuenta de que el éxito o el fracaso de las reformas dependía en gran parte de factores ligados a lo histórico, a lo biográfico y a lo personal de los actores involucrados. Por lo que se hacía preciso la explicitación de los significados, los juicios de valor, las creencias que los docentes construirían en relación a la reforma. En esta perspectiva, el proceso de movilización constituía un momento privilegiado que al tiempo que favorecía la apropiación del proyecto, aportaba datos acerca de la actitud generada hacia el mismo, permitiendo hacer inferencias acerca de cuál sería el proyecto realmente adoptado.

Por su parte, el proceso de institucionalización daría cuenta de lo aprendido por el docente a través de la práctica, de lo que había sido asimilado y de las modificaciones incorporadas a la institución.

No configuraban los tres procesos una delimitación precisa, sino más bien se presentaban articulados, definiendo etapas de un mismo proceso de cambio.

En el inicio de la reforma estas etapas fueron trabajadas y contempladas, proporcionándose espacial atención a los procesos de movilización, y por lo tanto, a la producción de significados, entendimientos e interpretaciones, generadas desde los docentes y la comunidad en torno a las propuestas de cambio.

Luego de la primera aproximación a los lineamientos generales los docentes se concentraron en la elaboración de prácticas pedagógicas acordes a la reforma propuesta.

La reforma se caracterizó por ser abierta y en permanente construcción

Fue considerada una reforma abierta por partir de lineamientos generales que operaban a la manera de metas hacia las que había que avanzar mediante complejos procesos de ajuste, de revisión y reformulación.

Requería, por tanto, de un procesos de construcción permanente, no sólo por las características de su gestación, sino también por la naturaleza misma del fenómeno al que trataba de dar respuesta: el mejoramiento de la calidad de la Educación.

La reforma, entonces, inició un proceso que, en sí mismo, no tenía un cierre, sino que estaba sujeto a una construcción y reconstrucción permanentes.

Desde esta perspectiva, el currículum constituiría, un referente en permanente elaboración, en el que la formulación teórica y su aplicación debían interactuar estrechamente, de modo tal que a la vez que el diseño orientaba la práctica, ésta permitía ir corrigiendo el diseño y mejorar su ajuste a las condiciones reales en el que el mismo se implementaba.

La reforma se desarrolló en base a la construcciónde consensos y acuerdos

La reforma requería de consensos y de acuerdos tanto en los momentos de implementación a nivel de los establecimientos como en los momentos de sistematización de los cambios que se iban materializando en el desarrollo mismo de las prácticas pedagógicas.

En cuanto a la implementación en los establecimientos educativos se propuso una extensión gradual, progresiva y planificada.

La extensión se desarrolló a partir de consultas a la comunidad y a las unidades educativas, pudiendo cada una de ellas optar por la implementación inmediata o por su postergación, sabiendo que en cierto número de años todo el nivel medio de la provincia estaría involucrado. En la consulta se sometían a discusión los lineamientos generales, procurando recoger críticas y comentarios para futuros ajustes.

La implementación de la reforma tendía a favorecerse en las localidades cuya matrícula fuese abarcable en su totalidad, involucrando a todas las unidades educativas. Esta decisión respondía a dos razones: la potenciación mutua en el proceso de cambio entre las instituciones y el beneficio económico que resultaba de limitar la coexistencia de dos sistemas. El anterior y el que comenzaba a gestarse con la reforma. La implementación se inició en dos establecimientos de la provincia en el año 1986.

Al año siguiente se inició la extensión, abarcando el 10% de los establecimientos de la provincia, alcanzando en la actualidad el 40% de los establecimientos.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, al encontrarse sujetas a un proceso de elaboración permanente, se hizo indispensable contar con canales de comunicación, tanto a nivel horizontal como vertical, que posibilitasen instancias de unificación de las propuestas, asegurando la homogeneización del sistema educativo en las dimensiones básicas y la diversificación en aquellas dimensiones que implicaban procesos de ajuste a necesidades regionales y locales.

La reforma por las características que presentaba requería de una redefinición del rol del docente que tendiese a su profesionalización

El docente en este proyecto no era concebido como un mero ejecutor o como un colaborador al que había que conquistar, sino como un sujeto dotado o potencialmente dotable de capacidad profesional.

Esto constituía un desafío en cuanto afectaba la base de la función docente y de la formación pedagógica vigente, que acostumbraba al docente a pensar solamente en los métodos que había que aplicar, en los pasos que tenía que seguir, invisibilizando todo otro abordaje del trabajo.

El docente ejecutor de su práctica homogeneiza las propuestas y al hacerlo homogeneiza a los alumnos, acentuando los mecanismos de discriminación y marginación que actúan desde la cultura.

En la medida en que la reforma consideraba que la democratización se jugaba en la permanencia de los alumnos en el sistema y en su egreso, se hizo necesario favorecer en el docente el desarrollo de recursos que le permitan garantizar este proceso. Es decir, que pudiera atender a la diversidad de demandas de sus alumnos, elaborando respuestas diversas. En otras palabras, *el docente necesitaba profesionalizarse,* trascendiendo el rol de mero ejecutor o aplicador de métodos, convirtiéndose en autor y constructor de sus prácticas mediante el desarrollo de la capacidad de comprender e interpretar la realidad, de diagnosticar, de construir alternativas, acordes a las problemáticas que le tocaba enfrentar.

En síntesis, la posibilidad de evitar la discriminación de los alumnos se jugaba en gran parte en la posibilidad de atender a su realidad y a sus necesidades, diversificando las propuestas de aprendizaje.

La profesionalización quedó ligada al desarrollo de la capacidad de *investigar* al desarrollo de recursos que tenían cierta similitud con aquellos que suelen estar presentes en la actitud y en la actividad del investigador.

No se pretendía que se desempeñase como un investigador educacional, sino como investigador docente, entendiendo por tal, al docente capaz de sustentar su acción en procesos de reflexión, de comprensión y diagnóstico de la realidad en la cual le tocaba trabajar.

La necesidad de profesionalización del docente se articulaba también al papel protagónico que le fue reconocido, en tanto no sólo debía operativizar los cambios en el aula, sino también aportar a la construcción del currículum como participante

creativo del diseño.

Gran parte del éxito en los cambios que se pretendían desarrollar, dependían de sus condiciones profesionales, de su disposición al cambio y de las condiciones de trabajo que habrían de propiciarse.

Por todo lo expresado, la profesionalización del docente se constituyó en el eje del perfeccionamiento y en el núcleo de la transformación.

La profesionalización y las investigaciones docentes

La profesionalización implica el desarrollo de investigaciones docentes que se caracterizaban por partir de problemas concretos, detectados en el ejercicio de las prácticas pedagógicas, por estar asumidas por los propios docentes, destinadas a producir conocimientos a partir del análisis de las mismas, por sustentarse en problemas vividos por los docentes que asumían la investigación, y por estar orientadas a la elaboración de alternativas de acción.

La investigación docente como apoyo y dinamización de los cambios

Las investigaciones docentes estarían orientadas a promover cambios en la acción, en la construcción de las prácticas y, en definitiva, en el desempeño del rol docente, generando alternativas y nuevos modos acordes con los lineamientos de la reforma.

La incorporación de la dimensión subjetiva

Esta modalidad de investigación, movilizadora de cambios, requería incorporar, en el análisis, la dimensión subjetiva del docente, es decir, sus creencias, sus experiencias, su emocionalidad, la explicitación y el análisis de supuestos pedagógicos, sicológicos, filosóficos, sociológicos, etc., que condicionaban y orientaban su accionar. Así como involucrar niveles profundos de la persona, relacionados con su experiencia como enseñante y como aprendiz, con la imagen que el docente había construido de sí y de su rol, con la percepción de su potencialidad, con su propias valoraciones. Incorporar, también, el reconocimiento del qué, del por qué de sus prácticas y de la historia de su construcción.

Se apuntaba a una amplificación del campo de su conciencia a partir del análisis y de la toma de conciencia de los diferentes aspectos que incidían y condicionaban su quehacer pedagógico.

La investigación de los propios modos de aprender

La potencialidad para generar procesos de cambio se articulaba también con la posibilidad de modificarse a sí mismo. El docente debía ser capaz de investigar y de ensayar en sí mismo otras maneras de aprender, para poder favorecerlos y reconocerlos en sus alumnos.

Era preciso que develara los modos de aprender, modelados por la cultura y por el sistema educativo. Que tuviera oportunidades de ensayar y analizar otros modos, delimitando alcances y limitaciones en cada una de las situaciones vividas y analizadas. Que revisara la formación adquirida, los modos y estilos de aprender

que habían predominado en dicho proceso de formación.

Se trataba, en definitiva, de vivir situaciones de movilización, de descubrimiento, de una nueva instrumentación de sí mismo en este proceso de búsqueda.

Por la complejidad y la laboriosidad del proceso que debía afrontar requería de una importante fuerza motivacional para poder sostener la búsqueda personal que todo proceso de cambio implicaba.

La profesionalización afectaba aspectos tan profundos y medulares como la identidad del docente, es decir, la manera de ser docente, la autovaloración y la imagen de sí mismo comprometida en esta función.

La experiencia como instancia privilegiada de aprendizaje

El desarrollo mismo de las prácticas docentes fue reconocido como un momento privilegiado de aprendizaje del docente. Se trataba de un aprendizaje experiencial que aportaba y enriquecía un saber de carácter práctico en el que tenía también una fuerte incidencia la posibilidad de acceder a la experiencia desarrollada por otros docentes. Estas instancias al no estar institucionalizadas quedaban libradas al azar, sujetas a la transmisión oral y desprovistas de procesos de sistematización, de acumulación y de crítica. La profesionalización requería del reconocimiento y la institucionalización de este modo de aprender.

El reconocimiento y la formulación de las necesidades de perfeccionamiento como desarrollo implícito de la profesionalización del rol

Para el desarrollo de la reforma era preciso que los docentes no sólo detectaran las necesidades de apoyo, a partir de los problemas que encontraban en el desarrollo de sus prácticas y en la implementación de los cambios, sino también que pudieran canalizarlas en instancias previstas para este fin. Tendiendo, de esta manera, a revestir la modalidad generalizada en el sistema educativo que consiste en crear instancias externas para ofrecer cursos o perfeccionamientos basados en sus diagnósticos, en lugar de organizar ofertas a partir de la formulación de necesidades de los propios docentes: ancladas en sus propios diagnósticos, en su realidad socioeconómica y en las necesidades educativas de los alumnos con los que directamente se encuentran trabajando. Desde la concepción de la profesionalización del rol, el docente era el más indicado para reconocer junto a sus pares sus propias necesidades, así como sus posibilidades y sus limitaciones, confrontándose con las necesidades percibidas por otros actores del sistema: alumnos, padres, comisiones de evaluación, investigadores, etc.

La profesionalización requería de la apropiación permanente de conocimientos

Tanto de aquellos que hacían a la especialidad del docente y al abordaje de propuestas interdisciplinarias, como a las dimensiones técnicas articuladas a los métodos y a los procedimientos. Se trataba de que el docente entrara en contacto con los avances de la ciencia y de la investigación de un modo más directo y más eficaz al que se había logrado desarrollar hasta ese momento. Se incluían en esta apropiación conocimientos que provienen de otros ámbitos, tales como la sociología, la sicología, la antropología, etc., junto a su correspondiente instrumentación en la

práctica.

El docente, al encontrarse acuciado por demandas, requería de teorías articulables en forma inmediata, para poder hacerse cargo de dichas demandas.

La profesionalización del docente aquí planteada trascendía la problemática de la actualización y del acceso a la información acumulada. Si bien en la reforma se consideraba que era un desarrollo necesario e indispensable para la profesionalización, era claro también que no garantizaba el cambio y la transformación. Con respecto a esto último era preciso desarrollar una sensibilidad especial frente a la tendencia a la pasivización, al sometimiento a la autoridad, a la imitación y a la estandarización de propuestas que los procesos de capacitación , en su mayoría, habían tendido a generar. Se hacía necesario aportar a la profesionalización del docente a partir del reconocimiento y de la puesta en práctica del nuevo rol asignado, creando situaciones de trabajo entre y con profesionales, superando el clásico modelo de relación pedagógica del que sabe y del que recibe encandilado y apabullado por el saber del otro, reproduciendo ingenuamente los modos de aprender dominantes.

Era preciso que sus aprendizajes en las instancias de perfeccionamiento se desarrollaran en consonancia con las maneras de enseñar que les fuesen propuestas.

Las investigaciones docentes requerían de la conformación de un grupo para potenciar su producción

Dada la complejidad de los procesos de investigación y el grado de involucración del docente en los mismos, se requería que el docente no trabajase solo, en forma aislada, sino que por el contrario asumiera en forma colectiva el desarrollo de las investigaciones, en compañía de sus pares, y que construyera su práctica con la colaboración y el apoyo de los mismos.

Se partía de la convicción de que las relaciones interpersonales positivas favorecían y potenciaban los descubrimientos personales y la búsqueda de alternativas de modificación.

La profesionalización del docente implicaba el desarrollo de recursos para abordar el trabajo en grupos

El docente, para desempeñarse eficientemente en estas instancias de trabajo, requería del aprendizaje de habilidades sociales y del desarrollo de comprensiones que favorecieran la relación y la producción interpersonales.

El énfasis recaía en dos niveles: en la comprensión de la estructura, la organización y la dinámica grupal y a nivel individual, en el autoconocimiento que la participación en el grupo favorecía.

Estos requerimientos surgían también de las necesidades propias que se generaban en la práctica docente, la que transcurría habitualmente en el ámbito de los grupos de aula, entre grupos de pares, en encuentros con padres, etc., por otra parte, se articulaba con la necesidad de desarrollar recursos que favoreciesen la construcción de proyectos colectivos propios de los enfoques interdisciplinarios, de las prácticas y aprendizajes favorecidos por la reforma y de los estilos de vida participativos y democráticos que se intentaban fortalecer.

La profesionalización planteaba también el acrecentamiento de la autonomía y del protagonismo del docente al servicio del mejoramiento de la calidad de la Educación

Se trataba del acrecentamiento de su autonomía y de la asunción de nuevas responsabilidades al servicio del mejoramiento de la calidad de la Educación. Entendiendo por mejoramiento de la calidad, cambios a nivel cuantitativos, estructurales y cualitativos. Los cambios cuantitativos se referían a transformaciones en aspectos de muy distinto tipo, que se caracterizan por ser medibles mediante indicadores objetivos. Así, por ejemplo, mejoras en la infraestructura, en el material didáctico, en el índice de capacitación y en la retención de alumnos y docentes dentro del sistema. Los estructurales estaban referidos a todos aquellos aspectos de la organización del sistema educativo, entre los que era posible mencionar la participación democrática y orgánica de todos los sectores del sistema. Los cambios cualitativos aludían tanto al proceso como a los resultados del sistema educativo. Medibles fundamentalmente a través de indicadores subjetivos, apuntaban a determinar el nivel de satisfacción y compromiso que sentían los actores del sistema– especialmente docentes y alumnos– con la tarea que realizaban y con la institución en la que estaban insertos. La satisfacción aquí referida era de carácter global, es decir, no sólo a nivel del desarrollo cognoscitivo, que es fundamental, sino también en relación con los aspectos afectivos y sociales.

En síntesis, el docente como profesional debía asumir la responsabilidad del mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y de las condiciones humanas en las que los mismos se producían, buscando promover relaciones de cooperación, de solidaridad, que se correspondiesen con la construcción de un estilo de vida democrático. Requería de recursos para investigar los aprendizajes y la manera en que los mismos eran afectados por las condiciones colectivas de trabajo.

Era una reforma que requería de espacios de participación de los docentes para garantizar su propia construcción

En respuesta a estas necesidades, a partir de 1986 se configuraron dos espacios en la institución educativa: el área y el taller de educadores; este último dedicado al perfeccionamiento de los docentes.

El área se definió como espacio de reunión y de aproximación de los docentes, con el propósito de construir un enfoque y una organización interdisciplinaria para la enseñanza de las respectivas disciplinas.

El enfoque interdisciplinario y disciplinario requería que los docentes coordinaran sistemáticamente su trabajo y que asumieran conjuntamente la responsabilidad de su quehacer. Del trabajo compartido surgiría la naturaleza y el contenido de las articulaciones.

El espacio de área era destinado a la construcción participativa y operativa del quehacer, no sólo desde la perspectiva de la organización de los contenidos, de la planificación, sino también del análisis de las formas concretas de llevar al aula dicho quehacer .

En este espacio se definían las prácticas a la vez que se aportaba a la construcción y definición de los contenidos curriculares. Para garantizar la participación de los docentes fueron designados por cargo y se destinaron seis horas a trabajos en el área y en perfeccionamiento, asignándose tres horas a cada instancia.

El perfeccionamiento docente, condición necesaria para el desarrollo de la reforma

Para que la reforma fuera posible era preciso crear condiciones para que los docentes que la llevaban a cabo pudieran capacitarse, desarrollando recursos y encontrando respuestas a las necesidades y a los problemas que se les fuesen planteando.

El perfeccionamiento pasó a constituir la condición necesaria para el desarrollo de los cambios, al punto que sin él mismo la reforma hubiera sido imposible o muy difícil que se pretendiera llevar a cabo.

Eran distintas las modalidades que el perfeccionamiento podía adoptar y para su definición se tuvieron en cuenta las características de la reforma y la concepción del cambio que la misma sustentaba.

La reforma de Río Negro, como ya fue expresado, se caracterizaba por ser abierta, en permanente construcción y por asignar un papel fundamental al docente, tanto en su formulación como en su implementación y evaluación.

Desde la reforma el cambio en Educación era entendido como un proceso en permanente construcción en el que la reforma constituía solamente un punto de partida y de movilización.

El perfeccionamiento tendría que aportar condiciones para el desarrollo de dichos procesos, al tiempo que capacitar a los docentes. De esta manera, la reforma planteaba los requerimientos que orientaban la concepción de perfeccionamiento y la estrategia que él mismo tendría que adoptar.

A diferencia de otras reformas previamente formuladas (reformas cerradas), y en las que el perfeccionamiento debe capacitar a los docentes para su implementación, constituyendo el perfeccionamiento una etapa diferenciada de la formulación, en ésta el perfeccionamiento se articulaba a la reforma, operando en las etapas de formulación, de implementación y de evaluación. De manera que desde la práctica y desde la teoría se construían los cambios y se aportaban elementos para su formulación

El perfeccionamiento constituía en esta propuesta una instancia de construcción de la reforma, a través de procesos de participación y de generación de consensos y una instancia de conexión entre los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollaban a nivel de aula y las propuestas de reforma que se había definido hasta ese momento. Concebido de esta manera, pasaba a ser una dimensión constitutiva del trabajo del docente, que brindaba espacios permanentes para el cambio educacional, al tiempo que aportaba a la diversificación de las prácticas para responder a las necesidades de los alumnos y a la unificación en las metas en los momentos de construcción de consensos.

Instancias de definición del perfeccionamiento

El perfeccionamiento se definía en jornadas intensivas de trabajo que se desarrollaban con la coordinación del Doctor Rodrigo Vera Godoy, designado asesor general del sistema de perfeccionamiento de la reforma, y en las que participaban, para este propósito, un numeroso grupo de docentes, especialistas, autoridades del gobierno educativo, autoridades del gremio docente, etc.

En estas instancias se iban dotando de contenido los lineamientos generales de la reforma, al tiempo que se aportaban elementos teórico-prácticos sobre el perfeccionamiento que la reforma requería.

Se definían la política y las estrategias del perfeccionamiento, en función de la lógica de cambio y de los requerimientos que se desprendían de la reforma y se iniciaban procesos de capacitación que involucraban a todos los asistentes a las jornadas.

En general, se percibía en estas instancias que los requerimientos de perfeccionamiento en el proceso de reforma, podían tener un doble origen: necesidades que se desprendían de la implementación de lineamientos generales de la reforma y las necesidades surgidas de los problemas que podían presentarse a los docentes en el desarrollo de las prácticas.

El eje del perfeccionamiento se definía a partir de las necesidades detectadas. Se trataba de un perfeccionamiento organizado en base a demandas, a diferencia de un perfeccionamiento desarraigado de las necesidades de los docentes.

De los requerimientos percibidos se fue delineando un perfeccionamiento capaz de crear condiciones para:

- acrecentar el protagonismo del docente y el compromiso con la reforma, incrementando la capacidad de los docentes de comprender, de interpretar y de implementar los lineamientos de la misma;

- la construcción de proyectos colectivos propios de los enfoques interdisciplinarios, de las prácticas favorecidas por la reforma y del estilo de vida participativo y democrático que se pretendía afianzar;

- la producción, la sistematización y la acumulación de las experiencias de cambio, convirtiéndose el mismo en una ocasión propicia para evaluar, documentar y reconstruir los pasos del proceso desarrollado;

- la constitución de canales de comunicación de las diferentes experiencias en marcha, tendiendo de esta manera a favorecer la construcción de consensos;

- favorecer acuerdos entre las distintas instituciones comprometidas en el proceso y con los niveles de conducción;

- la articulación de apoyos desde las diferentes instituciones que pudieran brindarlos, etc.

De atender a la transformación del rol docente, es decir, a la profesionalización, apoyando los procesos de reflexión sobre las prácticas de los docentes, tendiendo a

convertir dichas prácticas en problemas de investigación para la construcción de otras prácticas superadoras, atendiendo a la elaboración de métodos y de técnicas para su implementación y posibilitando instancias de evaluación de las prácticas desarrolladas.

Desde la perspectiva de la profesionalización del rol docente, el perfeccionamiento era una dimensión inherente al desarrollo mismo de las prácticas, en la medida en que garantizaba e incorporaba la dimensión productiva, reflexiva y creativa, propia de todo trabajo profesional.

El perfeccionamiento debía también garantizar el contacto con el saber acumulado. El desarrollo de cursos de actualización o reciclaje, sin quedar reducido a este tipo de apoyo o a un apoyo estrictamente metodológico, circunscrito a la adquisición de metodologías o a su recreación, sin mediar en este proceso una comprensión y un diagnóstico del problema para el cual se diseñaban dichos métodos.

El perfeccionamiento debía caracterizarse por ser continuo, permanente, por generar instancias de participación que involucraran a todos los actores, institucionalizado, es decir, integrado a la jornada laboral del docente y orientado a su profesionalización.

La dimensión estratégica del perfeccionamiento

Fueron diferenciadas dos modalidades de perfeccionamiento, a las que se denominó perfeccionamiento permanente y perfeccionamiento sistemático.

El perfeccionamiento sistemático se caracterizó por estar pensado para brindar conocimientos en forma secuencial en un área específica del saber . Se organizaba en torno a un tema definido previamente y que se hallaba acotado temporalmente . Como metodología de trabajo se usaba preferentemente el curso o el seminario.

El perfeccionamiento permanente se caracterizó por tender a operar a partir de los problemas concretos que se le planteaban al docente en su práctica cotidiana. Tenía como punto de partida un problema de la práctica del docente y apoyaba a que el docente lo resolviera conectándose con el saber acumulado y con su propia experiencia, produciendo nuevos conocimientos y elaborando alternativas de solución.

El perfeccionamiento sistemático aportaba referentes teóricos a los que el docente podía apelar para potenciar comprensiones y la búsqueda de soluciones, siendo favorecida su articulación y operativización de dicho aporte en las instancias del perfeccionamiento docente.

La metodología de trabajo más apropiada para el perfeccionamiento permanente fue el *taller de educadores* , en la medida en que el mismo constituía un espacio colectivo para la capacitación del docente en el que se tendía a favorecer el desarrollo de procesos de investigación que fueran asumidos en el "pequeño grupo" por los propios docentes y que estuvieran al servicio de la satisfacción de necesidades que se desprendían del desarrollo de la reforma.

Esta modalidad de capacitación se definía en función de tres aspectos fundamentales:

- por su tarea principal: la investigación docente;
- por la conformación del trabajo en pequeños grupos ;
- por el modo de aprender que tendía a favorecer.

Implementación del perfeccionamiento

El perfeccionamiento sistemático en la reforma fue asumido inicialmente por el Grupo de Fundamentos e Instrumentos (Grupo FI), que se ocupaba de la elaboración de los fundamentos e instrumentos de reforma. Tenía a su cargo la elaboración de los fundamentos curriculares, de documentos teóricos para el apoyo de la reforma y de la organización de cursos o seminarios.

Este grupo estaba conformado por especialistas, autoridades de la conducción del sistema y representantes docentes por establecimientos. Los representantes docentes se ocupaban de elaborar informes que cada seis semanas eran compartidos y comentados entre los docentes representantes de todos los establecimientos que en ese momento habían iniciado el proceso de reforma.

En cada establecimiento había sido elegido un representante que tenía a su cargo la observación sistemática de la implementación de la reforma mediante la observación y seguimiento de las actividades de aula, de las reuniones de área, de los talleres, etc. El informe debía ser discutido con sus pares antes de su presentación en las reuniones del FI. Esta instancia constituía una oportunidad para la comunicación de experiencias, de problemas, para la evaluación del curso de la reforma y para el desarrollo de acuerdos, que a través de sus representantes eran propuestos en los respectivos establecimientos.

Al final del primer año el grupo elaboró y sistematizó los fundamentos de la reforma, en base a los aportes acumulados de la producción de los docentes. Este documento fue discutido por los docentes representantes, las autoridades y los especialistas en un encuentro organizado con este fin.

Este grupo promovió también la organización de comisiones regionales para la delimitación de los contenidos curriculares y para la organización de encuentros plenarios en los que las propuestas serían discutidas. Tenían también a su cargo el desarrollo de cursos, asesoramientos y la difusión de información para la actualización de los docentes.

Los cursos eran organizados a partir de las demandas de los docentes y de las propuestas de los especialistas y de las autoridades que acompañan el proceso de reforma.

Para el desarrollo del perfeccionamiento permanente se propusieron *Talleres de Educadores* en cada establecimiento integrados por entre quince y veinte docentes. Los talleres estaban dirigidos por un equipo de coordinación: formado por un coordinador y un observador, quienes en reuniones semanales analizaban su práctica en un taller. En esta instancia se reunían coordinadores de distintos establecimientos, constituyendo los mismos la instancia básica de formación de los coordinadores que, al igual que en la propuesta de los talleres de educadores, planteaba capacitar a partir de los problemas concretos de la práctica, apelando al sentido común, a la experiencia y al saber acumulados.

A su vez, los representantes del taller de coordinadores también tenían instan-

cias de capacitación, de articulación y seguimiento del desarrollo de la reforma en la localidad y en otras localidades. Si bien en el inicio de la implementación los coordinadores, en su mayoría, eran profesionales del Servicio de Apoyo Técnico incluyendo a los docentes en esta función.

La estructura de los talleres favorecía la comunicación entre docentes, entre las instituciones y con el gobierno central.

Así también tenían instancias de trabajo con los integrantes del grupo FI, para comunicar necesidades de trabajo, para buscar acuerdos sobre la implementación del perfeccionamiento sistemático.

Organización del trabajo en el taller

Los encuentros se desarrollaban en las instituciones con una frecuencia semanal. Tenían una duración de dos horas, de las cuales se destinaba una parte de la presentación de teoría; otra al trabajo grupal, que finalizaba en un tiempo asignado a evaluación. Era un espacio y tiempo de investigación y reflexión sobre la práctica y de construcción de prácticas. Tenía un encuadre flexible de trabajo que se definía en función de las necesidades de los docentes.

La coordinación se caracterizó como cooperativa, es decir, el coordinador acompañaba al grupo e intervenía para favorecer que los participantes asumieran su propia coordinación y la conexión directa con la tarea. Tendiendo a favorecer la construcción de relaciones autónomas, interdependiente, evitando la tendencia tan desarrollada en el sistema y en la cultura de reproducir relaciones de dependencia con la coordinación o entre los participantes.

Sobre la resignificación del espacio del taller en diferentes momentos del proceso de reforma

A raíz de las demandas surgidas y de las problemáticas enfrentadas, el espacio de taller fue significado de diferentes maneras.

En un inicio fue definido, fundamentalmente, como un espacio de apropiación crítica de los lineamientos generales de la reforma y de la propuesta de perfeccionamiento. Propiciando una primera aproximación a la teoría y su conexión con la experiencia acumulada por los docentes. Era la oportunidad para explicitar las múltiples comprensiones e interpretaciones que se disparaban a partir del contacto con el documento de la reforma y que mediatizaban y condicionaban su implementación. Se trataba, por otra parte, de favorecer una construcción imaginativa, anticipada sobre los cambios posibles y en instancias colectivas de trabajo.

En una segunda instancia, el taller se definió como espacio de experimentación e investigación de prácticas pedagógicas, es decir, como el espacio que posibilitaba la construcción de prácticas y el ensayo de las mismas a cargo de los propios docentes. Era un espacio de anticipación en la acción, es decir, de elaboración de propuestas factibles de ser utilizadas a nivel de aula. Admitía también la reconstrucción y la descripción de la implementación de las propuestas en el aula, con el propósito de analizarlas, de acrecentar la comprensión de los sucesos y de las problemáticas, para buscar alternativas de solución. El énfasis recaía en la construcción de las prácticas, en el ensayo y la experimentación, representando un

momento de búsqueda activa de cambios y de nuevas propuestas, expresado fundamentalmente en el desarrollo de acciones concretas.

En ocasiones era también utilizado como espacio de evaluación participativa de la reforma.

En una tercera instancia se definió el taller como un espacio de diseño, de traducción de la reforma, de articulación operativa entre la teoría y su puesta en práctica en las aulas. En este momento el énfasis recayó en la búsqueda de conexiones entre el proyecto de reforma, el espacio de taller y el trabajo en el aula. En la constatación de cambios, en la evaluación de los mismos, desde la perspectiva de la reforma y desde la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

La construcción de nuevas prácticas requería también de la revisión y la objetivación de las prácticas vigentes. Del desarrollo de revisiones y de investigaciones docentes sobre las mismas.

El taller era el espacio para la reflexión, la conceptualización, la construcción en la acción.

Era percibido como el espacio privilegiado de la reforma, en tanto era un espacio permanente, utilizable de acuerdo a las necesidades como espacio para investigar, para pensar; para ensayar nuevas formas y para la construcción de acuerdos.

Era un espacio a crear que se construía en la práctica misma del trabajo de taller, en la medida en que la toma de conciencia del proceso de producción y de las relaciones que generaban eran amplificadas.

La situación actual

La reseña presentada corresponde al periodo que se extiende desde septiembre 1986 a diciembre 1987. En ese momento, a raíz del cambio en la conducción de gobierno se vio afectada la continuidad de las personas que integraban el grupo FI y de las personas responsables de los talleres de educadores a nivel de la provincia. Instancias de coordinación y articulación a nivel provincial que fueron anuladas por las nuevas autoridades.

El documento elaborado de acuerdo a las pautas del grupo FI que constaban de 86 páginas, que desarrollaba los fundamentos de la reforma, discutido y aceptado por autoridades y docentes, no fue distribuido en las instituciones de la provincia. A este documento faltaba adjuntar la delimitación de los contenidos, trabajo que quedaría a cargo de comisiones integradas por docentes y especialistas y que debía presentarse en 1988; tampoco se dio continuidad a esto último. Los establecimientos quedaron librados a sus propias posibilidades, manteniendo los espacios de área y de taller y recibiendo apoyos esporádicos, algunos incongruentes con las necesidades y requerimientos que se habían planteado.

El poder político desarticuló el sistema de perfeccionamiento, dejando los espacios de área y de taller, sin aportar a su constitución, sin hacer explícita la política educativa de la provincia, favoreciendo la fragmentación del proyecto. Se instaló desde el poder político un "como si" de la continuidad y en 1991 en este marco, se elaboró el currículum.

En 1990 se presentó el currículum del Ciclo Superior Modalizado, elaborado por especialistas en la materia.

A principios de 1991, FLACSO acordó con las autoridades de la provincia el desarrollo de actividades vinculadas al proyecto sobre el Mejoramiento de la calidad de la Educación en el Nivel Medio. Dichas actividades comprendían tres tipos de acciones: el desarrollo de cursos de capacitación directiva, destinados al personal directivo y a los especialistas del Servicio de Apoyo Técnico; la elaboración de material didáctico de apoyo para alumnos y docentes y el desarrollo de investigaciones en cada una de las escuelas de las seis regiones en las que se divide la provincia con el propósito de obtener datos para la elaboración de dicho material . Estos especialistas desarrollaron en la provincia, cursos de capacitación a directivos y un estudio llamado "Estado de Situación". El trabajo se realizó en las escuelas elegidas en cada región y es un valioso documento que da cuenta de la situación de la reforma en la actualidad. Es preciso destacar que, significativamente en su elaboración, no fueron incluidas ni analizadas las comisiones de perfeccionamiento de las regiones, ni las instancias de apoyo a los talleres de educadores, es decir, los talleres de coordinadores que han continuado funcionando en cada región, sin articulación entre sí a nivel de la provincia. Por otra parte, en la dimensión histórica de la reforma no mencionaron el quiebre de la continuidad del sistema de apoyo producido en diciembre de 1987. Consideramos que este hecho incidirá en el apoyo que el mencionado organismo proporcionará en el futuro.

Se transcriben a continuación algunos de los párrafos que describen el denominado *estado de situación actual:*

Resumen:

"La reforma del Nivel Medio de la Educación en la provincia de Río Negro cuenta con seis años de implementación, por lo que se trata de una reforma joven, que tiene como primer impacto el haber puesto a la escuela en movimiento.

El CBU constituye un modelo aceptado por la comunidad educativa, cuyos logros principales han sido : 1) Establecer un clima de respeto entre las autoridades, los docentes y los alumnos; 2) institucionalizar una propuesta de enseñanza - aprendizaje integrada, poco burocratizada, acorde con las concepciones más modernas para la Educación; y 3) mejorar considerablemente las condiciones de trabajo de los docentes.

La principal deficiencia de ese modelo es que, pese a estos logros, no ha conseguido compensar un serio déficit de calidad que se arrastra desde hace varias décadas e involucra también el nivel primario, ni incrementar suficientemente los aprendizajes de los alumnos.

El "Estado de situación" identifica las razones de esta deficiencia fundamentalmente en dos dimensiones interrelacionadas. En primer lugar el modelo didáctico predominante carece de énfasis en el aprendizaje conceptual, utiliza escasos recursos y no convoca suficientemente la actividad de los alumnos para el aprendizaje. En segundo lugar, las instancias de trabajo entre los docentes todavía no son suficientemente efectivas en tanto instancias al servicio de la transformación de ese modelo didáctico. A los problemas en esas dos direcciones se agrega que aún no se logra diferenciar suficientemente los roles de conducción, dotarlos de eficiencia y

permanencia, normar con claridad los pasos del proceso educativo ni aprovechar la apertura hacia la comunidad que la reforma posibilita, con el propósito de mejorar la calidad de la educación".

Presenta también una serie de propuestas.

En la misma fecha en que se presenta el estudio de FLACSO, aparece el documento elaborado por la comisión de perfeccionamiento de la Zona Andina, que destaca

"Una condición necesaria para el sostenimiento del proceso de cambio es que el poder político realice una formulación clara y explícita de la política educativa provincial, coherente con los principios de la reforma. Esta explicitación no sólo debe hacerse en el nivel del discurso, sino, y sobre todo, en el nivel de las decisiones concretas que se adoptan. Sólo de este modo el trabajo de los docentes y demás sectores comprometidos con el proceso de cambio no quedará aislado y desprovisto de sentido.

Se sigue de lo anterior que los cambios de funcionarios no deben implicar cambios de orientación que invaliden el trabajo y la producción realizados hasta ese momento. Esto no significa que no haya cambios. Es esencial que los haya, ya que la reforma es por definición un proceso dinámico de introducción de cambios. Pero se trata de cambios que no parten de una decisión autoritaria de simplemente anular lo hecho, sino, por el contrario, de aprovechar al máximo la experiencia acumulada tanto en sus aciertos como en sus errores, tomando a ambos como aportes para una construcción permanente."

En otro sector el documento desarrolla los Obstáculos de la Reforma, tomando como ejes la organización y funcionamiento escolar, la organización y el funcionamiento académico, la situación del docente, la continuidad de los equipos de conducción y de los equipos docentes, la situación del alumnado, la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, el sistema de evaluación, la Reforma y el sistema administrativo. El documento después de presentar un minucioso análisis de los obstáculos de algunas de las causas que los motivaron, deja abierta la definición de alternativas a la discusión del documento con el conjunto de los docentes y a la formulación de las alternativas por otra parte de los mismos.

BIBLIOGRAFIA

"Reforma de Nivel Medio - Ciclo Básico Unificado". Documento Preliminar.Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Río Negro, 1986.

Documentos de Reforma del Nivel Medio del Sistema Educativo:
I. Documentos para la reflexión y el planeamiento.
II. Sistema de perfeccionamiento permanente.
Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Río Negro, 1987.

"Fundamentos de la Reforma". Elaborados por el Grupo FI. (Fundamentos e Instrumentos). Ministerio de Educ. y Cultura de la provincia de Río Negro, 1987.
Diseño Curricular - Ciclo Superior Modalizado.Consejo Provincial de Educ.-1990.

Nivel Medio - Currículum - Ciclo Básico Unificado.
Dirección de Enseñanza Media del Consejo Provincial de Educación de la provincia de Río Negro, 1991.
"La marcha de la Reforma Educativa en la Zona Andina -Balance y perspectiva".
Comisión de Perfeccionamiento Docente de Zona Andina, 1991.

Estado de Situación actual - FLACSO, 1991.

Marticorena, A., De la Cruz, M., Marpegán M. (con el asesoramiento de Vera Godoy, R.). "Propuesta para un Sistema de Perfeccionamiento Permanente para docentes en experiencias de Innovación en el Nivel Medio". Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Educación Media de la República Argentina, 1990.

Vera Godoy, Rodrigo: "El Taller de Educadores como Método de Investigación y Perfeccionamiento Docente, operando a nivel de los condicionamientos culturales de un proceso de democratización escolar". *Dialogando* Nº 5.
Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar, 1984.

Vera Godoy, Rodrigo: "Orientaciones básicas de losTalleres de Educadores". *Dialogando* Nº 10
Red Latinoamericana de Investigación Cualitativas de la Realidad Escolar, 1985.

Vera Godoy, Rodrigo: "Talleres de Educadores. Una línea de perfeccionamiento participativo". *Dialogando* Nº 12
Red de Investigación Cualitativas de la Realidad Escolar, 1986.

Vera Godoy, Rodrigo: "Marco global de losTalleres de Educación Democrática". Cuaderno Nº 1. Talleres de Educación Democrática- PIIE- Colegio de Profesores, A.G., 1988.

Vera Godoy, Rodrigo: "Rol del Coordinador en los Talleres de Educación Democrática" (TED). Cuaderno Nº 3. Talleres de Educación Democrática- PIIE- Colegio de Profesores, A.G., 1988.

Vera Godoy, Rodrigo. "Metodologías de Investigación Docente: La investigación protagónica." Cuaderno Nº 2. Talleres de Educación Democrática, 1988.

Reconstrucción de las Jornadas de Formación de Coordinadores de Talleres de Educadores en la definición del Sistema de Perfeccionamiento Permanente de la Reforma del Nivel Medio en la provincia de Río Negro. Elaborado por el equipo responsable de los Talleres de Educadores en la provincia, 1987.

Barreiro, T., de la Cruz, M., Sorocinschi, A.M.: "Perfeccionamiento Docente Universitario: un abordaje centrado en el factor humano y la dinámica grupal". Publicación/Las autoras, 1985.

Viademonte, María Fernanda de: Tesis de doctorado sobre "Evaluación de la Reforma delmmNivel Medio de la provincia de Río Negro". Dirigida en la Universidad de Murcia, España, por J. M. Escudero Muñoz, 1990.

CAPITULO III

EXPERIENCIAS DE PERFECCIONAMIENTO EN CHILE

Ponencistas :
Mabel Condemarín
Jenny Assaél
Francisco Alvarez
Francisco Palacios
Abraham Magendzo

TALLERES DE FORMACION DE PROFESORES EN SERVICIO PERTENECIENTES AL P-900

Mabel Condemarín
Ministerio de Educación,
Chile

Presentación

El programa de Mejoramiento de la Calidad de Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P-900), es un programa de emergencia que se está aplicando en Chile desde 1990 y que beneficia a 222.491 niños, que constituyen el 20, 2% de la matrícula del primer ciclo Básico.

El programa ofrece formación gratuita y en servicio en las áreas de lenguaje oral y escrito y matemático a 7.267 profesores y profesoras, de 1º a 4º año Básico, pertenecientes a 1. 385 escuelas básicas del país, que representan aproximadamente el 15,1% del total de escuelas básicas gratuitas, ubicadas en áreas rurales y de extrema pobreza urbana, en cada una de las trece regiones del país.

La implementación de Talleres de formación de los profesores en servicio en lenguaje oral y escrito y matemática, constituye una de las principales acciones del Programa, conjuntamente con la de dar apoyo a niños con retraso escolar, a través de Talleres de Aprendizaje (TAP). Otras acciones complementarias, hasta la fecha, están referidas a reparar aspectos de infraestructura de la planta física de las escuelas, a complementar la distribución de textos de estudio que realiza el Mineduc con 125.000 más, correspondiente a castellano, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales; a dotar a los primeros cursos de enseñanza básica con una biblioteca de aula que contiene 40 libros infantiles y a proporcionarles juegos y materiales didácticos, incluyendo una grabadora y un "ditto".

El principal objetivo de los Talleres consiste en elevar la capacidad profesional de los profesores para lograr un aprendizaje efectivo de los alumnos de 1º a 4º grado de los sectores carenciados, en las áreas de lenguaje oral, lectura, escritura y matemática. Debido a la imposibilidad de enfrentar en forma presencial la formación en servicio de los 7.267 profesores y profesoras de 1º a 4º año Básico, ésta se mediatiza a través de aproximadamente 400 supervisores representativos de todas las regiones del país, quienes reciben formación directa en jornadas intensivas de trabajo (con duración aproximada de una semana), a cargo de especialistas en el área

de lenguaje oral y escrito, y matemática, quienes elaboran además documentos de apoyo para ellos y para los profesores.

Los supervisores en sus respectivas regiones realizan talleres formados por pequeños grupos de profesores (aproximadamente ocho), un día a la semana dentro de la misma escuela. Los profesores, a su vez, realizan con sus alumnos las acciones pedagógicas propuestas y analizadas dentro del Taller.

El P 900 se está realizando a partir del año '90, gracias a la colaboración de los gobiernos de Suecia y Dinamarca y se inserta dentro de la política educacional del gobierno, que persigue simultáneamente las metas de mejoramiento cualitativo de la Educación, equidad en su distribución y la consideración de que la Educación es tarea de todos.

El proyecto está siendo acompañado desde sus inicios por una *investigación evaluativa*, diseñada para recoger la experiencia y conocerla desde la perspectiva de los actores centrales involucrados (equipo central, especialistas en lenguaje y matemática, supervisores, directores, profesores y autoridades del Ministerio de Educación).

Las actividades evaluativas están organizadas en torno a:

- Interlocución permanente con el equipo central, encargado de la puesta en marcha del P-900.
- Descripción y análisis del proceso de supervisión.
- Indagación de las expectativas y percepciones sobre el programa de profesores, directores y supervisores.
- Observación de los efectos del perfeccionamiento en el aula.
- Evaluación diagnóstica del rendimiento de los alumnos.

Los estudios de la supervisión y de los efectos del Taller de Profesores en el aula se realizan con una metodología cualitativa de corte etnográfico, con el fin de profundizar la comprensión de los procesos de comunicación, supervisión y formación en servicio que se dan en el desarrollo del Programa.

Los hallazgos de esta investigación evaluativa están permitiendo cumplir con su finalidad de constituirse en una ayuda para los participantes, en los distintos niveles, con el fin de readecuar decisiones frente a los obstáculos y recoger y fortalecer los aspectos positivos que permitan perfeccionar las acciones tendientes a elevar la calidad de la Educación. Partiendo de la base que esta última reposa en una cadena compleja de comunicaciones, se trata de estudiar cómo se transmite y transforma la información entregada. Al mismo tiempo, se trata de analizar el flujo de comunicaciones, identificando factores facilitadores u obstaculizantes.

Ideas -fuerza en que se basan los Talleres de Profesores

Los Talleres de lenguaje oral y escrito y de matemática pretenden principalmente que los participantes desempeñen en forma progresiva un "*rol profesional*" que redunde en el mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños pobres.

El rol profesional, en cuanto opuesto al desempeño de un *rol funcionario*, se deriva de una concepción curricular que basa su eficiencia en la iniciativa y creatividad de

sus participantes. Se constituye dentro de un marco de **responsabilidad social asumida** que incluye a personas con condiciones para diagnosticar situaciones, proponer diversas alternativas de acción, tomando en consideración los objetivos que se procuran alcanzar y las específicas condiciones donde trabaja, implementar soluciones originales y evaluarlas de manera tal que posibilite la introducción de correcciones a su práctica, en la perspectiva de su mejoramiento y efectividad. El docente en cuanto profesional participa en la toma de decisiones, desarrolla sus iniciativas, valora su subjetivismo y no se limita a aplicar u obedecer programaciones previamente prescritas para su desempeño.

El rol opuesto caracteriza a un docente que desempeña un "rol de funcionario" al servicio de la implementación de una concepción tecnocrática de un currículum cerrado, es decir, programado hasta en sus más mínimos detalles y que conlleva el concepto de **responsabilidad social alienada.** En relación a este currículum el docente pasa a ser de una persona subordinada a una programación estricta para que la institución alcance sus objetivos.

Para lograr el progresivo desarrollo profesional del docente, el funcionamiento de los Talleres de lenguaje oral y escrito y de matemática, se apoya en tres principales ideas-fuerza, traducidas en proposiciones orientadoras de las acciones educativas de los participantes: transformar el trabajo aislado por una modalidad participativa, validad los saberes destinados al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y aprendizaje, y modificar las actitudes y prejuicios que limitan el desarrollo cognitivo y ético/afectivo de los niños de los sectores pobres.

1. La primera idea-fuerza propone transformar el trabajo aislado, que las observaciones cualitativas confirman que sería la modalidad más frecuente de organización del trabajo escolar, por un trabajo participativo. El docente aislado tiende a limitar sus responsabilidades a "pasar la materia" al control disciplinario y a califica los aprendizajes según las normas prestablecidas. Este aislamiento conlleva al docente a una **responsabilidad social atomizada**, consistente con el currículum tecnocrático y contribuya a la **rutinización** de su práctica educativa y de la vida escolar.

Con el fin de superar el aislamiento, los Talleres abren una instancia participativa en la cual los profesores pueden contar sus acciones educativas, reflexionar sobre la racionalidad que las sustenta, asimilar nuevas experiencias y conocimientos, intercambiar materiales didácticos e instrumentos de evaluación, planificar y realizar proyectos destinados a mejorar el servicio educativo que ofrecen a sus alumnos...

En esta instancia también participa directamente el supervisor o supervisora, quien sirve de estimulador de las conversaciones y de mediador de la participación indirecta de los especialistas del programa (Ver Anexo 1), quienes entregan a través de documentos de apoyo, el conocimiento pedagógico acumulado por investigadores y profesionales del área de la didáctica.

Se pretende que este trabajo participativo, surgido en oposición al trabajo aislado, se transfiera a la situación dentro del aula a través de la apropiación de la consigna *aprender interactuando con otros* y a través de estimular al profesor a que aprenda de sus alumnos, valide el aprendizaje interpares, los incluya en las planificaciones, puesta en marcha de proyectos, en la creación de su propia situación de

aprendizaje, en la elaboración de materiales... También se pretende que la idea de participación se transfiera a la vinculación de los profesores con las otras personas que conforman la escuela y con la comunidad en que ella está situada.

2. Con el mismo fin de desarrollar el rol profesional, la segunda idea fuerza enfatiza la *preocupación por el saber*. "El supuesto en que se basa este *saber* no tienen un carácter enciclopédico, sino que liga profundamente pensamiento, acción y valor. Se afirma que conocer no consiste primariamente en poseer una buena teoría acerca de un fenómeno, sino en tener éxito en las acciones realizadas en un ámbito determinado. Sabría (o habría aprendido) quien posee la capacidad de actuar con competencia en un dominio determinado..." (García-Huidobro, 1990.)

La aplicación de esta validación del saber en el trabajo de los Talleres de formación de los profesores, se traduce en conversaciones orientadas hacia:

- La valoración del quehacer pedagógico de los docentes con el fin de que los nuevos aprendizajes puedan anclarse en una estructura de conocimiento existente (Ausubel, 1973); Gagné) y teniendo en claro el principio de que "se accede mejor a nuevas prácticas sólo a través de una recuperación y resignificación de las antiguas".
- La internalización de un modo de aprender que desarrolle la capacidad de analizar las acciones realizadas por los propios sujetos, convirtiéndolas en ocasiones conscientes de aprendizaje *(metacognición)*. Este modo de aprender es alternativo al tipo de perfeccionamiento en el cual el profesor juega un rol pasivo "recipiente" del conocimiento de contenidos y métodos elaborados por otros. Gracias a la acción, el profesor toma conciencia de las necesidades teórico/prácticas que debe satisfacer su formación en servicio y activa sus estructuras cognitivas para aprehender mejor y más selectivamente tanto el conocimiento acumulado como el emergente. La propia experiencia convertida en ocasión de aprendizaje implica el desarrollo de la capacidad de reflexionar críticamente, reflexión que puede adquirir paulatinamente mayores niveles de sistematicidad y rigor teórico/metodológico.
- La estimulación a que los propios docentes mejoren la calidad de "la trasmisión de los saberes históricamente construidos y culturalmente organizados..." (Coll, pp. 134), que ellos ofrecen a los niños de los sectores pobres y en la efectividad de los procesos a través de los cuales los ofrecen. La toma de conciencia de esta necesidad conlleva una mejor disposición para obtener un progresivo dominio cognoscitivo de los conocimientos y destrezas observables en la acción, así como de las estrategias para transmitirlos adecuadamente.
- El desarrollo progresivo de los docentes (con transferencia a sus alumnos) de *formas autónomas de aprendizaje*, en cuanto opuestas a modos de aprender "dependientes" que, por el contrario, implican una alta dosis de fe, creencia u obediencia a una autoridad externa, así como subordinación a juicio de valor o de verdad elaborados o transmitidos por otro u otros, independientes del sujeto que aprende. (Cf.: Vera, 1988). El desarrollo de *formas autónomas de aprendizaje*, estimula la capacidad de pensar, indagar directamente en contacto con la realidad, elaborar juicios a partir de las propias experiencias y creencias, de apropiarse críticamente de la información emergente, confrontándola con los propios marcos de referencia.

El apoyo a un aprendizaje autónomo valida, a su vez, la importancia de "aprender a aprender".

- La validación del saber también implica..."la aceptación de las emociones como informaciones de lo que ocurre en las relaciones con las personas. Asimismo, el manejo de la tensión y de la ansiedad, la comunicación de los estados de ánimo y necesidades afectivas del profesor y de los alumnos, favorece la construcción de un clima adecuado para aprender..." (Cardemil, C. et al., 1991). En relación al desarrollo emocional de los participantes de los Talleres, es importante destacar el trabajo de habilidades de comunicación realizado con los supervisores por el equipo Técnico de los Talleres de Aprendizaje, que ha incidido positivamente en el trabajo específico de los Talleres de profesores en lenguaje y matemática.

3. La tercera idea-fuerza destinada a desarrollar el rol profesional de los participantes en los Talleres de profesores pretende que los docentes modifiquen sus actitudes, prejuicios, percepciones y conductas dentro de la sala de clases de niños de sectores populares, que las observaciones cualitativas han mostrado que son limitadoras del desarrollo afectivo/cognitivo de tales alumnos. Las conversaciones destinadas a obtener cambios se basan en las siguientes principales observaciones:

- Cuando los profesores trabajan con niños pertenecientes a los sectores pobres, generalmente realizan intercambios verbales y afectivos distintos a los que efectúan cuando atienden a niños de sectores medios o altos. Cuando estos intercambios se traducen en rotulaciones, reprimendas, descalificaciones y correcciones del habla materna se producen importantes deterioros de la austoestima de los niños.
- Desconocen y desvalorizan la cultura propia de sus alumnos, utilizando incluso manifestaciones de ellas como medios de descalificación.
- No reconocen ni valoran los aprendizajes de contenidos aprendidos fuera de la escuela. Así los niños reciben pocas instancias de reconocimientos, lo cual incide negativamente en sus logros.
- Perciben a los niños de sectores populares como desnutridos, lentos, menos capaces que los niños de sectores medios, con deficiente coordinación motriz y "pobre lenguaje". También los perciben como inmaduros, desinteresados por la escuela, afectados por "problemas de aprendizaje" y carentes de hábitos sociales.
- Atribuyen a las familias de sus alumnos una responsabilidad considerable en la calidad de escolarización de sus hijos y la culpabilizan de los fracasos. También atribuyen a las múltiples limitaciones de la pobreza y a los" trastornos del aprendizaje" (dislexia, retardo mental, etc.), los bajos índices de rendimiento. Por ende, no se atribuye a sí mismos, ni a la escuela, ninguna responsabilidad en el fracaso escolar de los niños de sectores populares.
- Tienen un bajo nivel de expectativas de escolaridad frente a sus alumnos, comparado con el que cifran frente a los niños de sectores medios. Este bajo nivel de expectativas se traduce en una "minimización" de los contenidos entregados en la sala de clase y en una reducción del tiempo de dedicación. También produce en los niños desesperanza frente a la superación de limitaciones y falta de motivación para realizar actividades en forma exitosa.

La toma de conciencia de los resultados de estas observaciones se traduce en conversaciones orientadas hacia la aprehensión de las siguientes proposiciones:

- Todos los niños pueden aprender. En cada niño o grupo de niños, independientemente de su edad, escolaridad o nivel socio-económico, existe un potencial de aprendizaje susceptible de ser desarrollado a través de enfoques y estrategias metodológicas adaptadas a sus necesidades sicológicas y culturales, así como a sus estilos personales de aprendizaje.

  Estas estrategias no sólo deben estimular los aprendizajes secuenciales, convergentes, lógicos y temporales, sino también deben estimular los aprendizajes holísticos basados en el descubrimiento, la intuición, la divergencia, la percepción global, la fantasía y el humor. El reconocer en cada uno de sus alumnos un potencial de aprendizaje susceptibles de ser desarrollado, independientemente de su edad, escolaridad o nivel socio-económico, debería modificar las expectativas de los profesores con respecto a las capacidades de sus alumnos. Este planteamiento implica la necesidad de adaptar las estrategias metodológicas a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños.

- Los profesores deben reconocer e integrar a sus estrategias educativas, las habilidades propias de los niños de sectores populares. Los niños de sectores pobres generalmente tienen habilidad para resolver en forma creativa y autónoma los problemas que enfrentan en su vida cotidiana. Esta cualidad constituye una rica fuente de aprendizajes progresivamente más complejos, así como de desarrollo de la autoestima.

- Los profesores deben entender el significado y valorizar la lengua materna y la identidad cultural de los alumnos. La adquisición de la lengua materna significa simultáneamente la inscripción del niño en un entorno cultural que da forma a sus pensamientos, a su percepción y comprensión del mundo. La lengua materna de los alumnos, es decir, la lengua hablada por sus padres y su comunidad, constituye el medio natural de expresión del niño; justamente por ser materna tiene para él un alto valor emocional; es el medio de integración del niño a su cultura y a su comunidad; es la que permite el proceso de captar el mundo y entenderlo, dado que a través de ella se registra y codifica su experiencia cultural. El niño aprende a través de ella a pensar, a plantear y resolver problemas, a expresar sus emociones y sus fantasías, a recibir y plantear instrucciones y normas, a interiorizarse con los valores de su comunidad, a conocer su historia y apropiarse de los saberes científicos.

  Así, los educadores necesitan conocer y valorizar la lengua materna y el entorno cultural de sus alumnos como base para el desarrollo de su autoestima y autoconcepto positivo y para su acceso a los restantes aprendizajes escolares y al mundo letrado. Este planteamiento tiene especial relevancia en el caso de los niños de sectores populares, puesto que generalmente enfrentan una discontinuidad entre la cultura (el lenguaje) de la escuela y la cultura (el lenguaje) de su entorno.

- Para estimular el desarrollo del lenguaje ya sea oral, escrito o matemático y su inserción en las asignaturas de estudio, es necesario valorar y utilizar el mundo natural del niño que incluye tanto su entorno físico y social como sus juegos e

implementos. El mundo natural del niño constituye una rica fuente de inmersión en el lenguaje oral, escrito y en las relaciones numéricas y especiales y origina, por ende, aprendizajes significativos y permanentes.

COMENTARIO FINAL

Las ideas-fuerza que sirven de base a las acciones destinadas al desarrollo del lenguaje oral y escrito y matemática en los Talleres de formación de profesores en servicio, pertenecientes al Programa de Mejoramiento de la Calidad de Escuelas Básicas de Sectores Pobres en Chile, constituye una propuesta abierta en la cual todos, especialistas, evaluadores, supervisores y profesores, estamos aprendiendo en una acción conjunta que nos conduce a la reflexión generativa de nuevas acciones y, por lo tanto, a nuevas reflexiones.

La tarea emprendida no es fácil. Muchos profesores tienen temores y dudas frente a la efectividad del programa y los expresan abiertamente. Dicen por ejemplo: "Temo que estas actividades me quiten tiempo para pasar la materia del programa", "me gustaría saber si todo esto mejorará los resultados de mis alumnos en el SIMCE", etc. En algunos casos la mediación ofrecida por los supervisores no ha sido eficiente y eso repercute en la cantidad de sesiones y en la calidad del funcionamiento del Taller. En otras instancias dentro de la escuela surgen líderes de opinión que paralizan o rechazan la propuesta.

Sin embargo, las instancias negativas son las menos.

A través de casi dos años de aplicación podemos apreciar que los profesores pertenecientes al programa están empleando nuevos lenguajes para referirse al proceso de enseñanza/aprendizaje del lenguaje escrito y matemático. En sus conversaciones se escuchan expresiones como: "Realicé con mis niños una caminata de lectura"..."este material me sirve para mi aula letrada"...,"a los niños le encantó esa lectura predecible"...," cada día proponen mejores problemas"...,"ellos interrogaron ese letrero"...,"dediqué la tarde a la escritura creativa"...,"mis alumnos están mejorando en el cálculo mental"...,"cuando me olvido, mis alumnos me obligan a efectuar el período de lectura silenciosa sostenida"...,"es cierto que los alumnos se preocupan de la ortografía cuando saben que sus composiciones serán leídas por otros", etc.

También en las escuelas aparecen muestras de aires renovados: biblioteca de aula, diarios murales con avisos, comunicaciones, felicitaciones, recetas, poemas, listas de precios; letreros con las canciones de moda o juegos de adivinanzas; pizarra de recados, registros de la cultura oral de los niños, cuadro de responsabilidades, folletos multiplicados con "ditto" donde aparecen registradas la cultura oral de los niños, sus relatos de experiencias, sus escritos creativos, etc.

Todo esto y muchos otros elementos traducibles mejor por la emoción que por la verbalización, contribuyen a pensar que los Talleres en curso, constituyen una buena alternativa para apoyar a los profesores en la tarea del mejoramiento de la calidad de la Educación entregada a nuestros niños.

BIBLIOGRAFÍA.

Cardemil, C., y Espínola, V.: *Detrás del Pizarrón.* Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación - CIDE., 1987.

Condemarín, M., Galdames, V., Medina A.:

Tugar, tugar.... Documento de apoyo a las 1as. Jornadas de Supervisores, Mineduc. CPEIP, 1990.

Modelos y proyectos. Documento de apoyo a las 2as. Jornadas de Supervisores, Mineduc. CPEIP, marzo, 1991.

Leer el mundo. Documento de apoyo a las 3as. Jornadas de Supervisores, Mineduc. CPEIP, marzo, 1991.

Edwards, R. V.; *Recomendaciones para el perfeccionamiento docente,* 1990 (documento P 900).

García-Huidobro, J. E.: *Programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas básicas de sectores pobres: Informe de actividades.* Mineduc, Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres. Marzo-diciembre de 1991 (mimeografiado).

García-Huidobro, J. E.: *La supervisión y la calidad de la Educación.* Mineduc. Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres. Punta de Tralca, julio 1990 (mimeografiado).

Vera, R. G.: *Marco global de los talleres de educación democrática.* Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación. Santiago, 1988 (mimeografiado).

ANEXO 1

Coordinación nacional:

Juan Eduardo García-Huidobro.

Gustavo Cuadra Charme.

Cecilia Jara Bernadot.

Eymar Vergara Bezanilla.

Perfeccionamiento Docente

En Lenguaje:

Mabel Condemarín (coordinadora).

Viviana Galdames.

Alejandra Medina.

En Matemática:
Grecia Gálvez (coordinadora).
Silvia Navarro.
Marta Riveros.
Pierina Zanocco.

Talleres de Aprendizaje:
Flavia Fabiane.
Hugo Martínez.

Miguel Rozas.
Rosario Solar.
Liliana Vaccaro (coordinadora).

Evaluación:
Cecilia Cardemil.
Marianela Cerri.
Verónica Edwards.
Johanna Filp (coordinadora).
Marcela Latorre.

TALLERES DE EDUCACION DEMOCRATICA (TED)*

Jenny Assaél
Coordinadora Area Escuela y Perfeccionamiento
Docente del PIIE,
con la colaboración de Isabel Guzmán, investigadora PIIE.

1. CALIDAD DE LA EDUCACION, PERFECCIONAMIENTO DOCENTE Y ORGANIZACION MAGISTERIAL

Hoy día, en Chile y en América Latina, el desafío central para el sistema educativo es lograr cambios que apoyen el mejoramiento de la equidad y calidad de la Educación. Se trata de mejorar la calidad de los aprendizajes que se logran en la escuela. Los alumnos aprenden poco y lo poco que aprenden no les sirve: contenidos y formas no responden a la cultura y a las necesidades de los alumnos, fundamentalmente de los sectores populares; tampoco a los avances de la ciencia, ni a los desafíos de las nuevas tecnologías. Además, la escuela forma sujetos pasivos, acríticos, poco creativos. Plantearse, entonces, el problema de la calidad de la Educación implica preguntarse por lo que aprende y por cuánto aprende el alumno, así como por el cómo aprende y por el tipo de sujeto que está formando la escuela. Significa plantearse las necesidades de conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarios para vivir con dignidad, seguir aprendiendo, mejorar la calidad de vida, contribuir en términos sociales, políticos y culturales al desarrollo y transformación de la sociedad hacia una más justa y democrática. Esta forma de concebir el mejoramiento de la calidad nos obliga a mirar los procesos educativos centrándose fun- damentalmente en lo que los alumnos necesitan aprender, es decir, subordinando los procesos de enseñanza a los procesos de aprendizaje. Si miramos el proceso educativo desde esta perspectiva, los alumnos aprenden conocimientos, habilidades, actitudes y valores en las relaciones pedagógicas que viven día a día en la escuela y en el aula.

Entonces, en la perspectiva de un cambio que apunte al mejoramiento de la calidad de la Educación, es fundamental considerar la transformación de la relación pedagógica cotidiana. En este sentido, es necesario partir de los problemas cotidianos que viven los sujetos educativos e incorporar, como elemento central del cambio, la modificación del docente. Sólo de este modo se logrará modificar la relación pedagógica.

---

* Los TED son una propuesta de perfeccionamiento docente, elaborada por Rodrigo Vera y Ricardo Hevia, investigadores del PIIE.

Un real proceso de cambio requiere, entonces, de la participación activa de sus profesores. En esta perspectiva, es difícil concebir un proceso transformador gestado por los propios actores, en el cual no estén presentes las organizaciones magisteriales. Son éstas las que, por la representatividad que tienen en el sector docente y por su influencia social y política, estarían en mejores condiciones de incorporar masivamente al magisterio en los procesos de cambio.

Surge, por tanto, la necesidad de desarrollar organizaciones capaces de compatibilizar sus acciones económico-laborales, educativo-pedagógicas y político-sociales; que se planteen, como una de sus tareas centrales, la lucha por políticas educativas que apoyen una educación democrática y de calidad para las grandes mayorías nacionales. Una organización que favorezca, en su seno, la conformación de grupos docentes que se reúnan a reflexionar críticamente sus prácticas pedagógicas cotidianas, para ir modificándolas y desarrollando innovaciones, contribuyendo así a la construcción de un proyecto pedagógico democrático gestado protagónicamente por los maestros.

Los Talleres de Educación Democrática (TED), surgen como una propuesta de perfeccionamiento docente a ser asumida por las organizaciones gremiales y sindicales de los profesores.

En los TED, los profesores se reúnen a reflexionar sobre sus propias experiencias educativa, con el fin de revisar cómo asumen el rol docente, en la perspectiva de transformar las prácticas pedagógicas hacia formas más eficientes y democráticas de enseñanza-aprendizaje.

Los TED se plantean como instancias permanentes de participación y de perfeccionamiento al interior del gremio, en las que grupos de docentes conviven unidos en el terreno profesional con el común deseo de proporcionar una Educación mejor y más democrática. Son espacios donde se investigan las prácticas educativas y se planifican y evalúan colectivamente innovaciones. De esta manera, se procura que el gremio incida directamente en el sistema, a través de la modificación de las prácticas de sus asociados y a través de la construcción de un movimiento pedagógico, a partir del cual el gremio vaya elaborando propuestas pedagógicas y educacionales que apoyen la transformación del sistema educativo.

2. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DE LOS TED

Al poner al profesor como protagonista del proceso de cambio, los Talleres pretenden lograr la modificación del mundo interno del docente en algunas dimensiones que apoyarían la transformación de aspectos centrales de la cultura escolar como son el autoritarismo, el dogmatismo, el burocratismo y el tecnocratismo. Desde esta perspectiva, los TED plantean tres objetivos de aprendizaje: la resignificación de un rol de carácter técnico en uno de carácter profesional, la resignificación de un trabajo de carácter aislado en uno de carácter cooperativo y la resignificación de un modo de aprender de carácter dependiente en uno de carácter autónomo.

- **La resignificación de un rol docente de carácter técnico en uno de carácter profesional**

La forma en que se encuentra institucionalmente definido el rol docente al interior de las escuelas hace que los profesores asuman su trabajo de manera más técnica que profesional.

La práctica social del docente, tal como la del técnico, es parcelado y por ello pierde visión sobre el conjunto del acto institucional de enseñar, dentro del cual se inserta el suyo. Al profesor técnico se le programa externamente los contenidos de enseñanza, los ritmos en que debe entregarlos, los métodos con que debe hacerlo y hasta se le sugieren las técnicas y ejercicios que debe aplicar en clases y las modalidades de evaluación que debe emplear. Con ello, él renuncia a comprender la complejidad y heterogeneidad de los procesos de aprendizaje que se dan en su curso, y termina por estandarizar a sus alumnos y entregar los contenidos según los códigos establecidos. De este modo, la práctica del docente se mecaniza y rutiniza, generándose una relación alienada del docente con su práctica. Así, el profesor no tiene, en la escuela, mayor poder de decisión sobre el acto de enseñar, en la medida que no lo planifica, no lo asume, no dosifica su ritmo, no lo recrea frente a nuevas situaciones y no lo ejerce con autonomía y responsabilidad personal.

El profesor profesional, en cambio, tiene más capacidad de diagnosticar situaciones complejas, de comprender que los alumnos enfrentan dificultades diversas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que tienen estilos diferentes de aprender y que requieren, por consiguiente, de distintas estrategias de enseñanza que respeten la heterogeneidad de sus experiencias de aprendizaje. El profesional tiene más iniciativa, mayor flexibilidad, más originalidad y creatividad, y visión de mayor globalidad. En definitiva, posee más control sobre su acto de enseñar.

En esta dimensión los Talleres procuran crear condiciones para que los docentes puedan modificar la relación que ellos establecen con su práctica, lo que supone una modificación en la manera de percibirse ellos como profesionales de la Educación.

- **La resignificación de un trabajo de carácter aislado en uno de carácter cooperativo.**

Del mismo modo como la organización tecnocrática de las relaciones de trabajo en la escuela dificultan el que los profesores asuman en forma más profesional su acto de enseñar, las relaciones burocráticas institucionalizadas en ella, tienden a que los docentes asuman su acto de enseñar bajo formas de aislamiento crónico. De esta manera, la forma en que se organiza el trabajo docente al interior de la escuela niega el carácter eminentemente colectivo e institucional del acto de enseñar.

Es común encontrar entre los profesores actitudes poco comunicativas en relación a los problemas cotidianos que enfrenta. Más bien se resisten a la mutua confrontación de experiencias. Temen ser evaluados. Difícilmente se apoyan para hacer mejores clases. Se es muy sensible a la crítica de los pares y al juicio comparativo de los alumnos con respecto al conjunto de profesores. Es más común encontrar entre ellos relaciones de competencia, que de cooperación.

Estas actitudes tienen también su origen en la propia práctica escolar y pedagógica de los docentes. Se puede afirmar, que, fruto de las experiencias vividas como estudiantes y luego como maestros, el docente ha llegado a estructurar una manera de vincularse con los demás donde predominan relaciones de competencia más que de cooperación y de compromiso colectivo con el estudio y el trabajo.

Por otra parte, no se puede negar que en los establecimientos escolares existen formas de trabajo grupal, ya sea entre profesores o entre alumnos. Sin embargo, es común que en estos grupos se repitan las maneras de vincularse que predominan en las estructura escolar más amplia, vale decir, el autoritarismo, la descalificación, la participación desequilibrada, etc. No se puede decir que por el sólo hecho de existir un grupo, éste funcione de manera democrática. Más bien los grupos tienden a reproducir las relaciones desequilibradas de poder que se dan en la institución escolar y, particularmente, los docentes tienden a favorecer el mismo tipo de relaciones entre ellos y entre sus alumnos.

Desde esta perspectiva, los Talleres procuran crear condiciones adecuadas para que los docentes puedan ir resignificando las maneras de vincularse en sus relaciones de trabajo hacia formas más cooperativas.

- **La resignificación de un modo de aprender dependiente en uno de carácter autónomo.**

Tal como los docentes han internalizado, desde su vida escolar, relaciones de competencia más que de cooperación, han internalizado también modos de aprender dependientes, que favorecen en sus alumnos a través del ejercicio de su rol docente.

La escuela predominantemente favorece relaciones autoritarias con los alumnos y relaciones dogmáticas con el conocimiento. Ello sucede cuando son sólo los docentes los que evalúan los aprendizajes y cuando se favorece más la capacidad de repetir que la capacidad de pensar, el copiar libros más que indagar sobre la realidad, el responder a lo que el maestro espera más que el elaborar juicios a partir de sus propias experiencias. Por todo ello, el alumno internaliza una manera de vincularse con sus aprendizajes que tiende a convencerlo de la necesidad de una relación de subordinación, en relación a quien enseña.

El favorecer modos de aprender de carácter autónomo en los alumnos, rescatando sus propias experiencias y reconociendo en ellos la capacidad de reflexionarlas y convertirlas en ocasión de aprendizaje, provocará un cambio sustancial en la formación de sujetos autónomos y responsables, capaces de incorporarse activamente a la realidad con posibilidades de transformarla.

Los Talleres pretenden crear condiciones adecuadas para convertir la experiencia del taller en una ocasión de aprendizaje que favorezca en los propios profesores participantes modos de aprender autónomos, lo que posibilitará, a su vez, que puedan favorecer también en sus alumnos estas nuevas maneras de relacionarse con el aprendizaje.

3. LAS CONDICIONES DE APRENDIZAJE

Con el fin de dar cumplimiento a los objetivos de aprendizaje en relacióna las 3 dimensiones propuestas: la modificación de las maneras de vincularse con la práctica pedagógica., con las maneras de trabajar en grupo y con los modos de aprender favorecidos por los docentes, los Talleres procuran crear condiciones adecuadas a través de tres actividades centrales y el encuadre.

Las actividades son:

a) La investigación docente sobre los problemas de la práctica pedagógica.

b) El trabajo en un grupo de carácter cooperativo.

c) La evaluación permanente de los aprendizajes.

El encuadre es un conjunto de condiciones externas que posibilitan que el grupo pueda desarrollar su tarea en función de los objetivos de aprendizaje propuestos. En el encuadre podemos reconocer, entre otros elementos, el espacio físico, la distribución del tiempo, la normativa grupal, el rol de coordinación, etc.

a) La investigación docente

Resignificar el carácter del rol que los docentes asumen en la escuela implica una relación de conocimientos crítico con su práctica pedagógica. Sólo ello puede ayudar a los maestros a comprender si asumen su rol de manera dependiente de una programación tecnocrática o, por el contrario, en forma más democrática y responsable.

Por ello, la tarea central del Taller es la Investigación docente, que consiste en abordar los problemas que enfrentan los profesores en su práctica pedagógica, generando conocimientos susceptibles de apoyar un accionar consciente y alternativo.

Características de la investigación docente:

- Son investigaciones que hacen los docentes a partir de los problemas educativos que enfrentan cotidianamente en la escuela, tales como indisciplina, desmotivación al estudio, problemas de aprendizaje en los niños, autoritarismo en las relaciones, conflictos institucionales, etc.
- Son investigaciones críticas en la medida que se preguntan por la historicidad y contextualización de las prácticas educativas que son parte de la práctica social.
- Son investigaciones "blandas", que aunque sigan un método determinado, no pretenden validar conocimientos. Más bien ayudan a que los participantes se plantean problemas de conocimiento, aprenden a pensar en forma más rigurosa y elaboran nuevas comprensiones acerca de los problemas que analizan. El proceso de investigación se inicia a partir de la problematización de la práctica, reflexionando desde el sentido común de los docentes, rescatando el saber acumulado por los mismos e incorporando nuevos elementos teóricos que aportan a este proceso.

La actividad de investigación permite al docente "mirar" su práctica con cierta distancia. Esta distancia les ayuda a develar las contradicciones en las maneras de asumir o no su acto de enseñar; en las formas de enajenación de su práctica; en cómo se ha llegado a internalizar en forma natural y hasta sentirse cómodo en el rol de profesor-técnico. Sólo la comprensión de los condicionamientos reales de la práctica permitirán al docente proyectar un rol diferente.

Los problemas sobre los cuales se investiga son todos aquellos que surgen con motivo de las prácticas pedagógicas institucionalizadas en el sistema escolar, en las perspectiva de avanzar en la implementación de un proyecto educativo. Esto quiere decir que los problemas cotidianos de los docentes susceptibles de convertirse en problemas de conocimiento serán necesariamente múltiples y diversos. Dependiendo del tipo de problema a investigar se requerirá de metodologías de investigación específicas.

Concretamente, en los TED se ha trabajado preferentemente la investigación protagónica, cuyo objeto de estudio es el propio docente. Se trata de que los docentes investiguen y comprendan los marcos de referencia sico-socio-pedagógicos e institucionales desde los cuales están asumiendo su rol docente y, por tanto, enfrentando los problemas escolares. En relación a este objeto de estudio se ha elaborado la metodología de investigación protagónica, así llamada pues es el docente quien se investiga a sí mismo, es a la vez investigador e investigado. El Método de Investigación Protagónica permite que los docentes problematicen su práctica, tomen cierta distancia de ella, objetivándola, para luego interpretarla develando los marcos sico-socio-pedagógicos e institucionales que están comprometidos en la práctica. Luego, se realiza una crítica a dichos marcos internalizados y se construyen nuevos marcos y racionalidades pedagógicas.

b) El grupo cooperativo

Con el fin de avanzar en la resignificación de un trabajo de carácter aislado en uno de carácter cooperativo, los TED procuran ser una experiencia de trabajo grupal susceptible de ser convertida, ella misma, en ocasión de aprendizaje. Para ello se ha adoptado el pequeño grupo cooperativo como forma de trabajo.

Asumimos la definición de grupo cooperativo de Enrique Pichón Rivière, quien lo conceptualiza como "el conjunto restringido de personas, ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articulados por su mutua representación interna, que se propone en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad."[1]

Esta opción de trabajo se justifica, fundamentalmente, por dos razones:

- El grupo cooperativo constituye una situación de aprendizaje de tipo democrático entre sus miembros. Permite aprender a compatibilizar la solidaridad con la libertad; la igualdad con la diversidad; el interés grupal con la identidad individual. Es una opción grupal coherente con el objetivo de democratizar las prácticas pedagógicas.

---

1 Enrique Pichón-Rivière. *El proceso grupal.* (1982) Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires. p. 209.

- El grupo cooperativo es una forma más eficiente tanto en términos de aprendizaje como en términos de investigación y de acción. Los grupos son espacios de liberación de energías sociales e individuales donde los sujetos encaran sus aprendizajes y su trabajo, comprometiendo su humanidad e individualidad. Son espacios de personalización donde el sentido del trabajo es compartido y las significaciones individuales se constituyen en dinámica social y, por lo tanto, adquieren una fuerza mayor en la transformación de la realidad.

Es a través de esta forma grupal de trabajo que los Talleres posibilitan que los docentes puedan revisar las maneras cómo se relacionan grupalmente avanzando hacia formas más democráticas de funcionamiento.

c) La evaluación permanente de los aprendizajes

Intentar modificar el carácter dependiente de los modos de aprender que se favorecen en la escuela supone tener una actitud de vigilancia respecto a la experiencia que está teniendo lugar en los Talleres y desarrollar una capacidad para reflexionar y convertirla en una ocasión consciente de aprendizaje. No es otra cosa la que se pretende al introducir al final de cada reunión un momento de evaluación. En este momento es donde se favorece que los docentes reflexionen sobre lo vivido, sobre el modo cómo han interactuado, abordado la tarea o enfrentado resistencias. Todo ello con la intención de poder aprender a aprender de la experiencia.

4. LA ORGANIZACION DEL TRABAJO EN LOS TALLERES: EL ENCUADRE.

El encuadre se refiere a las reglas del juego o de funcionamiento que permiten que un grupo viva un proceso de aprendizaje. Contiene elementos ordenadores que generan los límites que contribuyen al surgimiento de los procesos de cuestionamiento y desarticulación de los profesores participantes, así como a la contención de estos procesos.

De acuerdo a los objetivos de aprendizaje de los Talleres, los elementos básicos del encuadre-espacio, tiempo y roles- se articulan en la manera de estructurar cada una de las sesiones del taller. En cada reunión se distinguen tres momentos complementarios entre sí: el momento informativo, el momento grupal y el momento de evaluación.

a) El momento informativo

Este momento tiene como objetivo aportar elementos del saber acumulado para apoyar y enriquecer el trabajo de investigación que el grupo está desarrollando.

El momento informativo constituye un rescate de la didáctica tradicional, donde se escucha, se trata de comprender la información proporcionada sin entrar a su discusión. Pero pretende, al mismo tiempo, superar dicha didáctica por cuanto esta información está destinada a ser apropiada críticamente desde las experiencias personales de los propios participantes. Se trata de recrear, criticar e integrar la

información al proceso autónomo de reflexión grupal, y no de utilizarla como un dogma, como una verdad sustentada en un juicio de autoridad.

Los contenidos de estos momentos pueden referirse a una pluralidad de aspectos, entre los cuales se pueden mencionar teorías y técnicas de investigación docente, de trabajo en pequeños grupos, teorías pedagógicas y de aprendizaje.

b) Momento de trabajo grupal

Durante este momento los participantes llevan a cabo las investigaciones docentes, preocupándose de la conformación y del desarrollo del grupo para operar en forma más eficiente y democrática. La responsabilidad de la investigación y de los aprendizajes es del grupo y no de la coordinación.

La función de coordinación es cooperar con el grupo para que éste pueda asumir en forma colectiva, responsable, y democrática, la tarea de investigación. Para asumir este rol, coordinación se ubica en una posición descentrada con respecto al grupo, es decir, está concentrada en la estructura grupal, observando desde fuera al grupo, y a la relación de éste con la tarea.

Su rol no es definir la tarea ni indicar el camino de cómo ella debe ser abordada, sino intervenir para mostrar la percepción que él tiene del proceso que el grupo vive y de los obstáculos que enfrenta, de manera que sea el grupo el que asuma su propio proceso.

c) Momento de evaluación

La evaluación es un momento de instrospección de cada participante, especialmente destinado a aprender de la experiencia vivida en los dos momentos anteriores.

Consiste en una mirada retrospectiva a lo vivido, intentando comprenderlo para estructurar una visión prospectiva que permita enfrentar experiencias futuras similares.

La función fundamental del momento evaluativo es estimular a los participantes para continuar por sí mismos aprendiendo de la reunión vivida en común. Los espacios entre reunión y reunión debieran movilizar a los participantes a un proceso de reflexión constante, rescatando experiencias para convertirlas en ocasiones de aprendizaje.

5. LOS TED EN LOS SINDICATOS LATINOAMERICANOS.

Los TED se han desarrollado desde 1987, en convenio con el Colegio de Profesores de Chile, A.G., el Sindicato Unico de Trabajadores del Perú (SUTEP) y la Organización de Trabajadores de la Educación de Paraguay (OTEP) y han contado con el patrocinio de la confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza (CMOPE) y de la Federación Noruega de Profesores.

El apoyo de los TED a las organizaciones gremiales ha apuntado, por una parte,

a favorecer la modificación de las prácticas pedagógicas de los asociados que participan en los talleres y, por otra, a fortalecer la línea de trabajo educativo pedagógico de las organizaciones, capacitando a grupos de docentes como animadores. Los animadores han sido capacitados como cuadros gremiales, para que estén en mejores condiciones de impulsar y desarrollar el trabajo pedagógico en el gremio, y, al mismo tiempo, como coordinadores de talleres de perfeccionamiento, con la finalidad de que la organización cuente con docentes que puedan multiplicar la experiencia.

En Chile, más de 600 docentes han participado en TED y se han formado un total de 120 animadores, que en la actualidad se han constituido como grupos de docentes que impulsan el trabajo pedagógico a través de talleres y otras actividades educativas en instancias gremiales en Santiago, V, VII y VIII regiones.

En Perú se han realizado, desde el año 1989, talleres en Lima y en la Región Chavín, en los que han participado más de doscientos maestros. Se ha constituido también un grupo de quince animadores, quienes coordinan talleres y apoyan el trabajo de la Secretaría de Asuntos Pedagógicos del SUTEP.

En Paraguay se han realizado, también desde el año 1989, talleres en Asunción y algunas provincias del interior, en los que han participado alrededor de cien maestros. Un grupo de quince docentes se han formado como animadores, quienes como grupo han fortalecido el trabajo pedagógico de la OTEP.

El camino recorrido en pro de movimientos pedagógicos al interior del magisterio organizado, permite valorar lo vivido, pero, al mismo tiempo, obliga a plantearse desafíos futuros. Las dirigencias de las organizaciones han empezado a valorar las tareas educativas pedagógicas en la base magisterial. Sin embargo, queda mucho por recorrer, existen sectores que no comprenden el sentido global de la propuesta y no le dan el apoyo necesario. Por otra parte, el convocar a un mayor número de docentes y proyectar el trabajo hacia nuevos sectores, se plantea como un segundo desafío. Los docentes han demostrado una gran disposición a perfeccionarse; sin embargo, demandan con frecuencia un tipos de perfeccionamiento tradicional que sólo les entregue contenidos y técnicas para aplicar en su práctica. El sensibilizar al profesorado sobre la necesidad de comprender, transformar y democratizar las prácticas pedagógicas sigue siendo un desafío para el mejoramiento de la calidad de la Educación en América Latina.

BIBLIOGRAFIA

Anzieu, D., Martin, J.: *La dinámica de los grupos pequeños*. Ed. Kapeluz, B. Aires, 1971.

Bleger, J.: *Psicología de la Conducta*. Ed. Paidos, B. Aires, 1987.

Cerda, A. M. y otros: *El sistema Escolar y la Profesión Docente*. PIIE, Stgo., 1991.

Edwards, V.: *El Concepto de Calidad de la Educación*. UNESCO/OREALC, Santiago, 1991.

Edwards, V. y otras: *Directores y Maestros en la Escuela Municipalizada*. Ed. PIIE, Stgo., 1991.

Hevia, R.: "Evaluación y Aprendizaje en los TED". *Cuaderno Nº 4: Talleres de Educación Democrática*. PIIE, Santiago, 1988.

Hevia, R. et al. *Talleres de Educación Democrática* (TED). PIIE, Stgo., 1990.

López, G. y otras: *La cultura escolar, ¿responsable del fracaso?* PIIE, Stgo., 1984.

Nuñez, I.: *Las organizaciones de los docentes en las políticas y problemas de la Educación*. UNESCO/REDUC, Stgo., 1990.

Pichón Rivière, E.: *El proceso Grupal*. Ed. Nueva Visión, B. Aires, 1982.

PIIE/CMOPE.: *Sindicalismo Docente, Estado y Educación en América Latina*. PIIE, Stgo., 1989.

Vera, R.: "Marco Global de los TED". *Cuaderno Nº 1: Talleres de Educación Democrática*. PIIE, Stgo., 1988.

Vera, R.: "Metodologías de Investigación Docente: La Investigación Protagónica". *Cuaderno Nº 2 : Talleres de Educación Democrática*. PIIE, Stgo., 1988.

Vera, R.: "Rol del Coordinador en los TED". *Cuaderno Nº 3: Talleres de Educación Democrática*. PIIE, Stgo., 1988.

CONCEPCIONES Y FUNDAMENTOS DE LOS TALLERES METODOLOGICOS

Francisco Alvarez M.
Investigador CIDE.

Desde 1983 hemos venido desarrollando en CIDE una acción de perfeccionamiento, organizada y sistemática, con docentes en ejercicio. Esta acción se conoce con el nombre de Talleres Metodológicos para Docentes.

Han participado hasta el momento en esta experiencia dos mil profesores y profesoras de la Enseñanza Básica y Media. De entre estos docentes se han formado y capacitado cuatro equipos regionales (dos en la Octava Región, uno en la Quinta y uno en la Cuarta Región) que han replicado la experiencia entre colegas de su zona o región. Para dar un ejemplo de la significación de esta réplica mencionaré el caso de la Quinta Región, donde este equipo, en untrabajo conjunto con la Secretaría Ministerial, fue capaz de realizar una consulta sobre perfeccionamiento que abarcó a cuatro mil docentes y luego ha entrado a realizar talleres metodológicos para profesores y profesoras de catorce comunas.

Pero, ¿qué son los Talleres Metodológicos? ¿Dónde se sustenta su diseño? ¿Cómo se realizan? ¿Qué procesos ocurren en su puesta en marcha? ¿Qué logros se alcanzan y qué relación tienen éstos con la calidad de la Educación?

Voy a intentar responder, aunque sea muy sintéticamente, a estas preguntas.

Qué son los Talleres Metodológicos y cómo se realizan

Los talleres son una experiencia de aprendizaje que se realiza en grupo a partir de la propia práctica pedagógica.

Cada taller está constituido por cinco módulos o subtalleres. En cada uno de ellos, los participantes son puestos en situación de experiencia e interacción grupal diferente a la de la vida cotidiana escolar. A través de dinámicas grupales, juegos de simulación, lecturas, videos, etc., se facilita la observación, la reflexión y la creatividad. Se trata, como lo señala Carl Rogers, de que el coordinador sea un facilitador del acceso a medios educativos con el fin de modelar el proceso de aprendizaje .

Después de cada una de las sesiones, llevan una tarea surgida de *la experiencia vivida y en relación* a las situaciones específicas que los conciernen. En la sesión siguiente, dan cuenta en el grupo de las observaciones, acciones y reflexiones implicadas en dicha actividad.

El primer subtaller se centra en el desarrollo de relaciones grupales para crear un clima de confianza y de participación. Luego se invita a los participantes a la elaboración de un diagnóstico sobre su realidad escolar: alumnos, familias, dificultades y logros en su trabajo.

El segundo recoge algunas de las situaciones en las cuales la relación profesor (a)-alumno(a) revela quiebres, sentidos por los docentes, y se trabaja sobre los aspectos que ellos pueden abordar, desde una autocrítica a su rol, especialmente en lo que concierne a sus actitudes y a las consecuencias de sus propias acciones.

En el tercer subtaller, profesores y profesoras definen los ámbitos en los cuales ellos desean acrecentar su eficacia y toman contacto con materiales educativos que en forma concreta facilitan el abordar esos problemas y soluciones. Luego, ellos definen *las áreas en las cuales van a crear sus propios materiales y los diseñan.*

En el cuarto, los grupos trabajan en la producción del material propuesto previamente y lo someten a la crítica constructiva del grupo ampliado, para prever dificultades y efectos que tendrá su aplicación.

Finalmente, en el quinto subtaller, los participantes dan cuenta de su experiencia con los materiales utilizados. Asimismo, se ordenan y re-explicitan los elementos pedagógicos y metodológicos *abordados en el taller, especialmente en cuanto al rol de educador* que les concierne al interior de la escuela en la que trabajan. Por último, el grupo y cada participante juzga su trabajo, su aprendizaje, y el tipo de relaciones creadas en la experiencia.

Entre cada subtaller media el lapso de un mes aproximadamente, en el cual la tarea tiene la función de puente entre la experiencia del taller y la de la sala de clases y/o la escuela.

FUNDAMENTACION DE ESTE DISEÑO

Me parece importante enfatizar que los elementos de este diseño se construyeron y ordenaron a partir de un diagnóstico que tenía en cuenta lo que es la práctica pedagógica en la escuela, la situación socio-cultural y laboral de los docentes, así como los datos que la investigación nos ofrecía sobre la influencia de los cursos de perfeccionamiento en las prácticas educativas.

Los elementos de este diagnóstico se referían a:

- Escasez de recursos y poca creatividad de los maestros y maestras para emplear los recursos disponibles;
- la situación laboral de los docentes: bajos sueldos, excesiva carga horaria, trabajos múltiples;
- la rutina o burocratización de lo escolar. Además de que no existen al interior de la escuela espacios de reflexión para revisión y planificación de tareas comunes, se vive un clima de relaciones tensionales;

- el poco interés por el perfeccionamiento. Para muchos por razones económicas, pero sobre todo porque este no significaba ningún cambio en su acción o práctica pedagógica;
- desencanto frente a lo que se hace. La pregunta de muchos docentes es ¿para qué sirve todo lo que hago?;
- el desarrollo de un estilo pedagógico centrado en el profesor y profesora: ellos planifican, deciden qué hacer y cómo hacerlo, a pesar de que ellos mismos discursean mucho de enseñanza centrada en el niño.

Por otra parte, la investigación acumulada en CIDE nos entregaba categorías con las que era posible observar y describir mejor esta práctica pedagógica. Y pensábamos que acercar a los docentes a los trabajos de investigación era algo así como hacer que se mirasen a un espejo para descubrirse.

Además, la práctica de un estilo pedagógico "participativo" desarrollado con mucha fuerza en los trabajos del CIDE, más un estudio detenido del pensamiento pedagógico de Freire y Rogers, son los que en definitiva permitieron construir este diseño de perfeccionamiento en el que están presentes las siguientes preocupaciones:

a) Relacionar estrechamente las situaciones reales y concretas de la escuela con los aportes conceptuales de la investigación y desarrollo de las ciencias pedagógicas. Es decir, hay una preocupación de una formación seria y fundamentada.

b) Encontrar y proponer estrategias de cambio para enseñanza y aprendizaje de mayor calidad, pero desde los docentes, desde su práctica. Si no hay involucración personal no hay cambio. Y eso significa tomar en serio al profesor o profesora, reconocer su experiencia, confiar en ellos y en su palabra.

c) Realizar un estilo de aprendizaje posible de transferir a la escuela. Estilo en el que cuenta mucho la concepción de persona y la finalidad misma del aprendizaje. No es posible enseñar de una manera nueva, si no se aprende también de manera nueva.

PROCESOS QUE OCURREN EN EL TALLER

Dos preguntas me parece que es necesario plantear y responder aquí:

¿Qué cambios se producen en las personas participantes? ¿Qué relación hay entre estos cambios y las prácticas escolares?

- A lo largo del taller va ocurriendo un proceso que permite a los participantes experimentar sentimientos y emociones importantes y diferentes, a través de los cuales se les facilita el reconocer y cuestionar momentos en la situación de enseñar y aprender. Este reconocimiento y cuestionamiento se refiere a las personas que están involucradas en el proceso de enseñanza, a los obstáculos, deficiencias y posibilidades del mismo. Van surgiendo en la conversación puntos críticos de la experiencia del enseñar y aprender. Es decir, los participantes se van convirtiendo en observadores de su propia práctica, con todo lo que esto significa en cuanto a posibilidades de nuevas propuestas.

- En el taller los participantes experimentan que su palabra es tomada en cuenta, es acogida y valorada. Esto abre la posibilidad de atreverse a proponer además de criticar. Y, por lo tanto, la de aceptar también las críticas y propuestas de otros.

Se da un aprendizaje o capacitación para una relación empática, a partir de ejercicios de simulación como "Historia de un alumno o construyendo un petitorio", que permite observar, distinguir y describir sus propios comportamientos en la relación pedagógica, pero también valorarse, crecer en autoestima y seguridad. Es decir, lo personal, lo afectivo y lo profesional son aspectos considerados de un modo integrado– y no aislado– y analizados en esta experiencia de aprendizaje.

- A lo largo del taller los participantes van realizando una transferencia de los aprendizajes que están experimentando a la situación del aula en la escuela. Algo que llama enormemente la atención a los que hacemos de coordinadores es el entusiasmo con que llegan los participantes a cada subtaller y el deseo que manifiestan de contar las novedades realizadas en su trabajo. "Probé a realizar tal o cual ejercicio", "adapté lo que hicimos la vez pasada", "mis colegas me piden que les enseñe a ellos lo que hago, pues los alumnos están entusiasmados", etc.

Sin necesidad de pedirles que prueben experimentar con sus alumnos tal o cual técnica o instrumento, ellos lo hacen espontáneamente. Van percibiendo que el mismo proceso que ellos están experimentando (crear condiciones para expresarse, para el diálogo, para generar confianza, para buscar...), es el que ellos deben fomentar también con sus alumnos.

Es común escuchar comentarios como este: "Este trabajo yo lo encuentro muy aterrizado, pues me ayuda a mejorar mis clases, me permite resolver con seguridad cosas y problemas que antes no sabía cómo hacer."

Un participante decía una vez: "Este taller me ha permitido redescubrir el sentido de ser educador, al aprender una manera concreta y creativa de hacer bien las cosas."

- Un último elemento que quiero resaltar es el que se refiere a los productos que resultan de cada taller:

a) **Materiales o instrumentos educativos.** Estos son tan variados como diversas son las inquietudes y realidades de las que provienen los participantes. Se elaboran materiales referidos a aprendizajes de temas concretos y a asignaturas. Pero también se elaboran otros para trabajar con mayor eficacia y calidad la hora del Consejo de Curso, una reunión de apoderados o la misma reunión de Profesores al interior de cada unidad educativa. Se reflexiona y discute sobre las temáticas más conflictivas que deben enfrentar los docentes, como son la sexualidad, las relaciones familiares, la disciplina y otros. De todos los talleres se va haciendo una selección de materiales que se difunden a través de la revista *Cuadernos de Educación* que publica el CIDE desde hace veinte años.

b) Muchos participantes de los Talleres *han elaborado novedosas propuestas y presentado* nuevas estrategias de perfeccionamiento en sus establecimientos y a las autoridades regionales.

Por ejemplo, un equipo de La Serena elaboró una propuesta de Escuela de Verano que fue aprobada y realizada por el Colegio de Profesores y la Secretaría Ministerial. En Chillán otro grupo ha elaborado, a través de todo el año, un taller permanente de

creación de materiales. En un Liceo en Valparaíso se realizó un programa para mejorar y utilizar con un sentido más profesional los Consejos de profesores. Muchos profesores nos cuentan cómo han renovado sus metodologías de enseñanza y su alegría por los logros obtenidos.

c) El mayor producto y en el que hemos puesto más énfasis desde el equipo CIDE es la **Formación de Equipos Regionales** capaces de replicar los Talleres entre sus colegas. Como me referí a esto al iniciar esta intervención, sólo quisiera destacar que esto para nosotros es tan importante que nos ha llevado a plantearnos la necesidad de elaborar una especie de Manual Pedagógico para el Desarrollo de Talleres Metodológicos, tarea a la que estamos abocados en este momento.

EL PERFECCIONAMIENTO DE LOS EQUIPOS TECNICOS DE SUPERVISION Y DIRECTORES Y EL PROGRAMA DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE A DISTANCIA: UNA ESTRATEGIA COMPATIBLE

Francisco Palacios D.
Profesor del CPEIP

INTRODUCCION

La experiencia del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), en el campo del Perfeccionamiento a Distancia y la función que los Directores y Supervisores cumplen dentro de dicho Sistema, no puede ser descrito ni analizado como un hecho puntual. Ello será comprensible sólo reconociendo el substrato histórico de la institución y de su ubicación como servicio público dentro del contexto nacional.

Por tanto, hemos considerado necesario, previo al tema específico asignado para nuestra ponencia, referirnos a algunos aspectos conceptuales y de políticas atinentes a la administración de los sistemas educativos, en general, y del Sistema Educacional chileno, en particular.

En relación con los problemas de la Administración Educacional, se desarrollan algunos aspectos que -a nuestro juicio- surgen como medulares y cuya consideración resulta de mucha importancia en relación con las grandes tareas que enfrenta el Ministerio de Educación y, lógicamente, el Centro de Perfeccionamiento.

Posteriormente, se analiza lo que ha sido la historia del CPEIP en el campo de la Administración Educacional y de las experiencias de Educación a Distancia, describiendo más detenidamente el Programa de Perfeccionamiento Docente a Distancia (PPDD), y el papel asumido dentro de este Programa por parte de los supervisores del sistema y directores de establecimientos.

Señalamos el esfuerzo iniciado en el CPEIP para coordinar las actuales acciones de perfeccionamiento, para adecuarlas a los nuevos desafíos que se plantean. En este plano, se ubican el Programa de Perfeccionamiento de los Equipos Técnicos de Supervisión de Nivel Regional y Provincial y el Programa de Perfeccionamiento de Directivos Superiores. Al mismo tiempo, se han abordado las tareas de redimensionamiento de los contenidos, así como de los procesos técnicos y administrativos del PPDD.

Por último, se analiza, a modo de propuesta, un posible Sistema Integrado de Perfeccionamiento a partir de ciertas condiciones dadas y de una experiencia que ha sido en gran parte ya validada por el CPEIP, pero que precisa de todo un re-enfoque y una mejor implementación de recursos y medios apropiados.

1. LA ADMINISTRACION EDUCACIONAL HOY

Los aparatos administrativos de los sistemas educativos de América Latina –incluyendo nuestro país– han entrado en severa crisis por obsolescencia e inadecuación, frente a los progresivos incrementos de los niveles de complejidad de los procesos educativos y la velocidad de la expansión cuantitativa de los mismos. Paralelamente, no ha existido la capacidad financiera, técnica ni humana para utilizar los medios que la ciencia y la tecnología ponen hoy a disposición de los procesos administrativos. La teoría y principios de la administración moderna aplicados con éxito en otras áreas del desarrollo, no han sido suficientemente internalizados por los agentes educativos.

Uno de los factores que más parece haber complotado contra la administración educacional, ha sido el carácter fuertemente centralizado y burocrático de los sistemas escolares que, habiendo tenido una relativa eficiencia en el pasado, actualmente no resisten las nuevas condiciones históricas. Hoy, por el contrario, de acuerdo con la tendencia mundial, los procesos económicos, sociales y políticos tienden a ser cada vez más desconcentrados en sus estructuras y descentralizados en su funcionamiento. Este hecho se encuentra en gran medida relacionado con los procesos de democratización de las estructuras sociopolíticas que actualmente observamos y cuyo propósito es posibilitar una mayor participación de las personas en la búsqueda de soluciones más pertinentes y eficaces.

Actualmente, existe clara conciencia por parte de los gobiernos y las agencias de ayuda externa que resulta de extrema urgencia modernizar lo sistemas administrativos, como único camino para garantizar el logro de las metas propuestas en los diversos proyectos de inversión en Educación. Para ello, es necesario adecuar las estructuras y su funcionamiento orgánico a través de lo cual se definen las funciones y roles correspondientes. Este esfuerzo resulta de vital importancia frente a las urgentes demandas que la naturaleza del desarrollo hacen hoy a la Educación y que convierten a ésta en una de las empresas de mayor importancia pública.

Aunque en el pasado ha existido cierta preocupación por el problema, de los antecedentes expuestos se concluye que la gestión administrativa de la Educación hay que asumirla en forma radicalmente diferente a como ha sido hasta ahora. No ya una administración técnica predominantemente normativa, verticalista, burocrática, desfasada de la realidad y de los cambios, así como de los avances que proveen las ciencias y la tecnología. Por el contrario, se precisa de una administración ágil, moderna, en consonancia con los logros educacionales que se proponen, a través de una utilización óptima de los recursos disponibles.

Sin embargo, el problema fundamental, finalmente, resulta ser el del recurso humano. La modificación de las actitudes y conductas para asumir el nuevo marco conceptual de las políticas educacionales, así como para utilizar formas de gestión

con aplicación de tecnología, dejan en evidencia la necesidad de programas de formación, capacitación y perfeccionamiento permanentes de los integrantes de los equipos técnicos de los niveles centrales y regionalizados, capaces de vertebrar la acción de los organismos intermedios y de base, correspondientes a las unidades o centros educativos.

El currículo de la formación permanente de los administradores educacionales deberá estructurarse en función de las competencias necesarias para así responder eficiente y eficazmente a las complejas necesidades de los sistemas educativos renovados, en adecuada sintonía con el desarrollo intersectorial. Se debe tender a formar un profesional con clara conciencia de la complejidad e importancia del fenómeno educativo sobre el cual tenga suficiente conocimiento, con iniciativa, capaz de tomar decisiones oportunas, y con actitudes positivas hacia el trabajo en equipo. Debe tenerse en claro que, siendo la Educación una empresa social, no puede ser extraña con el entorno sociocultural de la escuela. En fin, no se puede ser ignorante en cuanto a las relaciones existentes entre los objetivos y metas educacionales propuestas y los recursos de que se dispone, con el fin de decidir por las mejores alternativas.

En Chile, el perfeccionamiento en administración del personal docente en servicio, comienza en la década de los años cuarenta con los cursos de formación para directores de primera clase de las escuelas primarias del Estado, con una duración de un año y con régimen de internado. Más tarde, estos cursos se harán extensivos a los directores departamentales de Educación, siendo, como en el caso anterior, requisitos básicos para postular a los respectivos cargos.

En 1967, al crearse el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, el Instituto Superior del Magisterio, INSUMA, que tenía por entonces a su cargo el perfeccionamiento de los directivos de las escuelas de Educación Básica, se fusionó con el Centro, asumiendo éste dichas funciones hasta la puesta en vigencia de la Ley de Carrera Docente en 1978.

Entre los años 1970 y 1976 se desarrolla en el Centro de Perfeccionamiento el Programa denominado CHI-29, auspiciado y financiado por la UNESCO, y cuyo propósito era el proponer un diseño para la creación de un sistema descentralizado de administración educacional, a la vez que capacitar los equipos técnicos respectivos. Este programa venía en apoyo al proceso de regionalización, iniciado a fines de la década de los años sesenta, con la creación de las coordinaciones regionales de Educación, que darían posteriormente origen a las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación.

Paralelamente, en otro ámbito, instituciones de Educación Superior empezaron a ofrecer especializaciones de postítulos en supervisión y grados académicos en administración educacional. Todos ellos a partir de la formulación de currículos académicos de carácter deductivo, sin una necesaria relación con las necesidades reales del sistema de administración de la enseñanza formal.

Como conclusión, se puede afirmar que no ha existido hasta ahora una visión integradora y de carácter permanente acerca de la administración del sistema educacional que permita formular políticass coherentes acerca de lo que deben ser los programas de capacitación y perfeccionamiento de los recursos humanos para la supervisión y administración técnica del sistema educacional en sus distintos

niveles. Esta situación se ve agravada debido a una serie de restructuraciones sufridas por los organismos del Estado en los últimos años, en un esfuerzo por adaptarlo a los modelos de desarrollo asumido. La compleja situación actual de rápidas transformaciones y de grandes proyectos educativos, como es el caso de Chile, hace más difícil la definición del funcionamiento orgánico de los servicios educativos.

2. LAS GRANDES TAREAS DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y EL SISTEMA NACIONAL DE SUPERVISION

El país y el Ministerio de Educación se encuentran hoy abocados a enfrentar un gran desafío durante los próximos años y que consiste en poder llevar adelante grandes proyectos de desarrollo educativo como único camino para acceder como país con posibilidades al desarrollo a escala mundial que el siglo XXI ya nos muestra.

Dentro de las grandes acciones que el Ministerio de Educación implementa, en el marco de las políticas de Gobierno, destaca el Programa de Mejoramiento de Calidad y la Equidad de la Educación, MECE, que resulta ser la acción de mayor envergadura, teniendo en cuenta los grandes propósitos que persigue y por los recursos financieros que compromete.

El MECE es considerado como la columna vertebral de las políticas que el Ministerio desarrollará para los próximos cinco o seis años. A través de él se pretende intervenir sobre los factores básicos que afectan hoy negativamente la calidad de la Educación que recibe gran parte de la población escolar chilena, en los niveles de Educación Pre-Escolar y Educación Básica.

Para poder operar con eficiencia y eficacia, el MECE deberá contar con un sistema de administración y supervisión adecuado que le permita llevar adelante el proceso de descentralización pedagógica en que está empeñado, como única vía de dar pertinencia y sentido al proceso educativo. Esto supone una amplia y expedita red de comunicación y gestión a través de todo el país que interconecte todos los niveles del Sistema de Educación.

Para su desarrollo, el Programa MECE operará con el actual Sistema de Supervisión, encargado de la administración regionalizada de los procesos educativos que la norma vigente le asigna. Este hecho plantea algunos problemas relativos a limitaciones de recursos, readecuación y modernización del sistema, y perfeccionamiento del personal. Consciente de esta situación, el Programa MECE contempla un componente denominado Desarrollo Institucional, destinado a mejorar la capacidad de gestión y apoyo del Ministerio de Educación.

Los equipos técnicos de supervisión creados en 1983 y cuya composición no supera, en total, los mil supervisores, deben atender a más de doce mil establecimientos escolares, distribuidos en los cuarenta departamentos provinciales de Educación existentes en el país.

Las tareas que el decreto de creación asigna a los equipos técnicos son múltiples y tienen que ver con aspectos de planificación, apoyo y asesoría; control, coordinación y administración de programas; evaluación, informática e investigación. Su

acción debiera alcanzar directamente a los establecimientos escolares durante todo el año.

Las funciones que el Decreto 3.245 del 28 de enero de 1983 asigna a los equipos técnicos de supervisión, son los siguientes:

- Elaborar el plan anual de trabajo y de proyectos de supervisión según planes regionales y necesidades de la provincia.
- Visitar cada establecimiento escolar de la provincia.
- Cautelar el cumplimiento de los planes y programas del Ministerio de Educación y las normas pedagógicas del nivel central y regional.
- Evaluar resultados, identificar problemas y tomar medidas.
- Evaluar la aplicación de programas complementarios (alcoholismo, senescencia, prevención motora postural).
- Administrar instrumentos que permitan diagnosticar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Identificar problemas técnico-pedagógicos y otorgar asesoría a la unidad educativa, especialmente al personal docente superior, a la UTP y al profesor cuando sea necesario.
- Promover la aplicación de metodologías y material didáctico alternativo que contribuya a perfeccionar el trabajo del profesor en el aula.
- Orientar la acción supervisora del personal docente superior y la UTP de la unidad educativa.
- Coordinar con los departamentos de Educación Municipal o con las corporaciones municipales, la optimización de los recursos humanos, materiales y financieros tendientes a mejorar la eficiencia del proceso educativo.
- Evaluar permanentemente el Plan Anual de Trabajo y enviar al nivel regional un informe sobre el estado de avance del Proyecto de Supervisión, cada tres meses.
- Proponer a las autoridades correspondientes las necesidades de perfeccionamiento de supervisores provinciales y de los docentes que atienden los establecimientos educacionales de la jurisdicción.
- Organizar un Banco de Datos con las informaciones más relevantes de los establecimientos educacionales de su jurisdicción, con el objeto de tener un diagnóstico actualizado de la realidad educacional de la provincia.

La nueva concepción basada en los principios de la descentralización educacional y pedagógica y en una mayor autonomía profesional del docente, lleva necesariamente a que los organismos normativos del Estado encargado de la unidad e integración del Sistema Educacional, transfieran muchas de sus tareas a las unidades de base y, en definitiva, a las personas mismas.

Será necesario, por tanto, revisar los actuales roles que le competen a los supervisores para ver forma de compatibilizarlos con aquéllos que, de acuerdo con la nueva legislación, corresponderá a la unidad educativa. Al respecto, cabe mencionar especialmente la posibilidad de que cada establecimiento escolar elabore sus propios planes y programas (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza , LOCE), y formule proyectos de desarrollo educativo (Estatuto Docente).

Otra alternativa para enfrentar las tareas que demandarán la administración de los programas de desarrollo para la descentralización pedagógica y la innovación educativa, sería contar con equipos técnicos especialmente preparados para administrar esta etapa coyuntural que experimentará el Sistema Educacional. De esta manera se evitaría el posible entrabamiento de la red difusora y dinamizadora del Programa en desarrollo, no dejando de atender así, y mientras tanto, el funcionamiento normal de aquella parte del Sistema Global no adscrita al Proyecto. En todo caso, se trata de un proceso gradual y transitivo, en que habrán de traslaparse las concepciones de supervisión como administración y control, por un lado, y supervisión como orientación técnica y apoyo pedagógico, por otro.

3. EL CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO: LA DESCENTRALIZACION Y EL PROGRAMA DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE A DISTANCIA

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas en 1968, ya en la perspectiva de un perfeccionamiento masivo, permanente y descentralizado, inicia el desarrollo del Programa de Perfeccionamiento en Servicio (PPS), destinado, en un primer momento, a profesores de Ciencias Naturales del Segundo ciclo de Educación General Básica, pero que luego se extendería a todas las asignaturas de los planes de estudio.

El propósito básico del PPS fue el de preparar supervisores para el Sistema Nacional de Educación. Esta acción era emprendida en momentos en que se iniciaba el proceso de regionalización administrativa en el país con la creación de las Coordinaciones Regionales de Educación. Posteriormente, la acción del Centro de Perfeccionamiento se encauzará hacia la formación de Equipos Técnicos Regionales (ETR), que consideraba todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo, incluyendo la Educación Técnico Profesional.

La finalidad del Programa ETR fue la de preparar monitores que, a partir de las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación, promovieran la descentralización del perfeccionamiento docente y la investigación educacional, procesos que debían estar orientados a la innovación curricular en el aula. Esta acción pudo ser desarrollada entre los años 1974 y 1980.

Concluye esta década con la capacitación y el perfeccionamiento de los equipos técnicos. En la etapa siguiente, y hasta 1984, el Centro de Perfeccionamiento deriva su trabajo, en este campo, hacia la capacitación y el perfeccionamiento de los equipos técnicos y directivos del sistema de administración regionalizada, a nivel de las Secretarías Regionales Ministeriales, Direcciones Provinciales y Unidades Educativas. Gran parte de este perfeccionamiento fue llevado a cabo a través de programas financiados con aportes de la Organización de Estados Americanos (O.E.A.).

A partir de 1980, en pleno desarrollo el proceso de regionalización del Sistema Educacional y habiendo hecho ya un camino en la descentralización, el Centro de Perfeccionamiento implementó las primeras experiencias de Educación a Distancia, para el perfeccionamiento de los equipos técnicos y directivos del Sistema en el área de Planeamiento y Administración, Evaluación y Técnico Profesional.

Al crearse el Sistema Nacional de Supervisión en 1983, la mayoría de sus integrantes había sido capacitado por el Centro de Perfeccionamiento. Esto explica, en gran parte, la influencia que ha tenido el Centro de Perfeccionamiento en la génesis y desarrollo en la formación de los cuadros técnicos del Sistema Nacional de Supervisión, en el marco de una concepción descentralizada del desarrollo curricular, la investigación y el perfeccionamiento docente. A su vez, el Centro de Perfeccionamiento ha visto facilitado su trabajo para administrar la operación de sus distintos proyectos de perfeccionamiento que ha desarrollado a partir de 1984, articulando para ello diversas redes de supervisión técnica. Entre ellos se destaca el Programa de Perfeccionamiento Docente a Distancia (PPDD).

Desde la década del '80, la utilización de la modalidad a distancia venía a constituirse, así, en un componente natural de un proceso educacional que, a partir de una gestión centralizada, se planteaba como tarea a mediano plazo la atención de alrededor de cien mil docentes de todo el país.

El Programa de Perfeccionamiento Docente a Distancia (PPDD), del Centro de Perfeccionamiento, inicia sus actividades en 1985 como una forma de dar una respuesta que permitiera una atención masiva, sistemática y continua en materia de perfeccionamiento para todos los docentes en servicio del Sistema Nacional de Educación. Esto sucedía en momentos en que llegaba a su término el proceso de traspaso de la administración de los establecimientos escolares a las municipalidades.

Este perfeccionamiento, destinado a todos los directores y profesores de unidades educativas del país, tenía como propósito, además de procurar la actualización de los contenidos técnico-pedagógicos de las respectivas áreas de las asignaturas de los planes de estudio, el de generar todo un proceso de autogestión grupal del perfeccionamiento, cuyos resultados tuvieran un efecto real, inmediato y positivo sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje que se llevaba a cabo en las salas de clases de los docentes que se perfeccionaban. Para este efecto, se constituyen los Talleres de Perfeccionamiento, integrados por profesores que siguen un mismo curso relacionado con un mismo tema, desarrollado a través de un material diseñado para generar una dinámica grupal de reflexión y análisis. Este material, constituido por un texto y material audiovisual complementario, es elaborado por los equipos académicos y técnicos del Centro de Perfeccionamiento.

El PPDD, para su gestión administrativa, utiliza una red desconcentrada de operación a través de todo el país, teniendo como base fundamental la estructura regionalizada del Ministerio de Educación, integrada por trece Secretarías Regionales Ministeriales y cuarenta Departamentos Provinciales de Educación. Frente a cada uno de estos niveles existe un coordinador del Programa. Esta red, con el tiempo, ha ido extendiéndose, en forma voluntaria, hacia los niveles comunales y de establecimiento educacional. En la actualidad, existen alrededor de doscientos cincuenta coordinadores de nivel municipal y cerca de quinientos coordinadores de establecimientos.

El Equipo Central del Centro de Perfeccionamiento, que coordina el Programa a nivel nacional, realiza durante el año supervisiones a través de todas las regiones y provincias del país, con el propósito de asegurar el desarrollo del Programa en sus distintas etapas: difusión, matrícula, funcionamiento de talleres, evaluación. Se

trabaja en terreno con los equipos de supervisión y coordinación de los distintos niveles y se tienen encuentros grupales y masivos con los profesores mismos. También se toman contactos con autoridades político-administrativas de las regiones y representantes de la comunidad, cuando se estima necesario.

El Equipo Central, además de preocuparse del diseño y producción de la multimedia, y de la programación, administración y supervisión del proceso, lleva a cabo acciones de evaluación del Sistema de Perfeccionamiento a Distancia, que se centra en la evaluación de rendimiento, de materiales y de funcionamiento de los talleres, amén del análisis de los indicadores estadístico-administrativos.

El PPDD, en sus siete años de existencia, ha tenido la siguiente evolución de su matrícula:

11.637 en 1985
23.520 en 1986
15.172 en 1987
20.723 en 1988
26.447 en 1989
25.380 en 1990
36.428 en 1991

En síntesis, digamos que las orientaciones básicas del Programa de Perfeccionamiento Docente a Distancia se expresan en los siguientes objetivos:

- Atender la masificación del perfeccionamiento para poder alcanzar una cobertura que no es posible a través de las metodologías tradicionales, y como una forma de llegar a las localidades más apartadas del país y de mayor dispersión geográfica.
- Ofrecer cursos para los profesores de los distintos niveles y modalidades del Sistema a un bajo costo.
- Incentivar la capacidad institucional del Centro de Perfeccionamiento para diversificar la oferta en materia de perfeccionamiento docente y a la vez como un desafío para estimular las innovaciones en la misma unidad educativa y en el propio Centro.
- Apoyar el proceso de regionalización educativa del país, para que ésta llegue a constituirse en una respuesta válida para las exigencias de las diferentes comunidades nacionales, según su entorno natural, cultural e institucional, y
- Operar sobre la base de las estructuras administrativas descentralizadas ya existentes del sistema educativo nacional, coordinando con ellas el perfeccionamiento docente a niveles regionales, provinciales y comunales, para alcanzar de este modo al núcleo básico del desarrollo cualitativo de la Educación que es la unidad educativa.

4. EL PROGRAMA DE PERFECCIONAMIENTO DE LOS EQUIPOS TECNICOS REGIONALES Y PROVINCIALES Y DE DIRECTIVOS DE UNIDADES EDUCATIVAS

Actualmente, el Centro de Perfeccionamiento se encuentra en una etapa de revaluación de su quehacer para adaptarse a los desafíos del momento presente en lo que toca a las grandes tareas, como organismo técnico idóneo del Ministerio de Educación. Para ello cuenta, como antecedente, lo que ha sido su experiencia en el campo de la descentralización pedagógica, según ha quedado señalado anteriormente.

La tarea institucional del Centro reside en la necesidad de hacer un gran esfuerzo de integración y coordinación interna de sus distintas acciones, debiendo conjuntamente readecuar y fortalecer sus equipos académicos, técnicos y administrativos. Para ello, será necesario solucionar problemas de procedimientos financieros, de orgánica administrativa, de infraestructura y recursos físicos y humanos.

Pese a las dificultades, el Centro ha iniciado algunas acciones que se orientan a superar los desafíos que plantea el proceso de descentralización pedagógica, a partir de las disposiciones legales de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, relativas a la formulación de los Planes y Programas y de la Ley del Estatuto Docente, referida a la formulación de Proyectos Educativos por parte de los establecimientos escolares.

La Coordinación de Perfeccionamiento, a partir de 1991 inició un trabajo de integración y coordinación de distintos programas que venía desarrollando el Centro de Perfeccionamiento, con el fin de adecuar su accionar a las nuevas políticas que se definían desde el Ministerio de Educación. Para ello, consideró como prioritaria la capacitación de los equipos técnicos de supervisión a nivel regional y provincial, por constituir la estructura básica de operación del Sistema Educacional, a través de la cual se establecían las redes coordinadoras del perfeccionamiento para los directivos y docentes del país.

4.1 El Programa de Perfeccionamiento de EquipoTécnicos de Nivel Regional y Provincial

Los objetivos generales del Programa son:

a) Desarrollar una mayor sensibilidad y una percepción más objetiva del contexto cultural y social que comprometen las decisiones curriculares de la escuela de hoy, en el marco de las políticas educacionales vigentes.

b) Redimensionar las distintas funciones y roles de los equipos técnicos del Sistema Nacional de Supervisión en los ámbitos regionales y provinciales y en su relación con la Unidad Educativa. Esto, referido tanto a la organización y administración del perfeccionamiento docente como a la supervisión técnico-pedagógica por áreas de asignaturas o de especialidad, en el contexto de la descentralización educacional y de las normas vigentes.

c) Dar inicio al desarrollo de propuestas metodológicas para la formulación,

aplicación y evaluación de proyectos educativos que se orientan a innovar la práctica pedagógica cotidiana, haciéndola más pertinente con la realidad cultural, social y personal de las poblaciones escolares atendidas.

El Programa contempla para este primer año el desarrollo de siete jornadas de perfeccionamiento de dos semanas a realizarse en la Sede del Centro de Perfeccionamiento en Lo Barnechea. A ellos acuden los supervisores de todo el país en grupos de ciento cincuenta cada vez, correspondiendo a un total de alrededor de mil profesionales. Las jornadas están programadas entre los meses de junio a diciembre.

El Plan de Trabajo para cada una de las jornadas está estructurado en:

a) Plan General que aborda temas derivados de las nuevas políticas y proyectos ministeriales de alcance nacional. Este Plan comprende al 75% del total del tiempo y conforma un patrón curricular que se reproduce en cada jornada.

b) Un Plan Específico en que se abordan temas que se relacionan con las distintas funciones y responsabilidades que ya han asumido los supervisores dentro del ámbito regional y provincial y que se orientan ya sea a la organización y administración del perfeccionamiento, ya sea a la supervisión técnica por área de especialidad propiamente tal. Este Plan corresponde sólo al 25% del tiempo y da origen a grupos que trabajan paralelamente y reciben una atención diferenciada.

La metodología de trabajo es de carácter comúnmente participativo, especialmente a través de la modalidad de talleres. Cuando algunos temas lo aconsejan se puede optar por foros, panel u otra alternativa semejante.

El currículo de las Jornadas se estructura en las siguientes áreas:

a) Sistema Educacional:
- Políticas Educacionales.
- Programa de Perfeccionamiento.
- Sistema Nacional de Información.

b) Temas Relevantes del Currículo:
- Educación y Derechos Humanos.
- Problemas de la Juventud.
- Educación y Medio Ambiente.
- Educación para la Sexualidad.
- Educación y Creatividad.

c) Unidad Educativa:
- Clima Institucional y Desarrollo Personal.
- Formulación del Proyecto Educativo.
- Elaboración de Planes y Programas.

El Programa ha sido concebido como una experiencia piloto que permita diseñar a futuro una acción permanente de perfeccionamiento para los Equipos Técnicos de Supervisión.

4.2 El Programa de Perfeccionamiento de Directivos Superiores (PPDS)

Este Programa que se inició en 1983 estaba destinado a elevar la calificación de

los equipos directivos de los Servicios Regionales y Provinciales y de los Establecimientos Educacionales del país. La modalidad utilizada preferencialmente fue la de carácter presencial, cuyo propósito era el de capacitar grupos generadores, multiplicadores del Programa. En 1985, se complementa con acciones a distancia, empleando los mismos materiales utilizados en los talleres presenciales, con el apoyo de los supervisores.

El Programa para los Directivos de los Establecimientos Educacionales ha tenido un desarrollo en cinco etapas anuales, habiendo alcanzado una cobertura superior a diez mil directores. A través de las distintas etapas se desarrollan, dentro de una concepción humanista de la Educación, temas relacionados con la Identidad de la Escuela como generadoras de aprendizajes significativos, con Calidad de la Educación y con Innovaciones Educativas. Posteriormente, y dentro de un contexto cargado de motivaciones valóricas, se insertan los contenidos y procedimientos administrativos y evaluativos que permitan la operacionalización de las innovaciones educacionales que buscan modificar sustancialmente la gestión de los directivos.

Se plantea, como misión de la escuela, la de vivir y enseñar en su interior un sentido positivo de la vida, que propicie la creación de ambientes que contribuyan a una adecuada convivencia de sus integrantes y a una atmósfera de confianza que sirva para que el estudiante asuma responsablemente sus propios aprendizajes.

En la actualidad, el PPDS ha puesto fin a su experiencia exclusivamente con directivos de los establecimientos, para iniciar el desarrollo de cursos pilotos en la misma línea de la Escuela Educadora que sirvan para evaluar un perfeccionamiento conjunto de directores y profesores, en que los primeros -ya capacitados en el Programa anterior- sirvan como facilitadores de los docentes de sus respectivos establecimientos.

5. EL PERFECCIONAMIENTO A DISTANCIA Y LA FUNCION DE DIRECTORES Y SUPERVISORES. LA DESCENTRALIZACION PEDAGOGICA: NUEVOS ROLES Y TAREAS.

Las señales que entrega el MECE están indicando los grandes parámetros dentro de los cuales deberá orientarse la Educación chilena en las próximas décadas. En lo fundamental, significa una reversión de los procesos tradicionales en cuanto a la selección y organización del currículum y, consecuentemente, en la forma de seleccionar y organizar sus componentes. En este sentido, y dentro de las políticas actuales, se explica el principio de la *descentralización pedagógica*.

Tradicionalmente, todo el Sistema Educacional se ha movido en un sentido vertical y descendente. Con un rol protagónico del Estado. Ahora se trata de revertir el proceso, transfiriendo la responsabilidad de la toma de decisiones curriculares hacia las bases mismas del Sistema, cuyo núcleo generador constituye la Unidad Educativa.

De este modo, la formulación de Proyectos Educativos por parte de los establecimientos escolares (Ley de Estatuto Docente) y la elaboración de sus propios Planes y Programas sobre la base de un currículum común (LOCE), apuntan en el

mismo sentido de la descentralización del proceso educativo.

En consecuencia, el enfoque sobre los roles y tareas de los actores que administran el desarrollo educativo a través de todo el Sistema, así como las estrategias y métodos, deben ser reformulados. En este contexto, indudablemente que el perfeccionamiento de los recursos humanos, especialmente de los docentes de todo el Sistema Nacional de Educación, en todos sus niveles, debe ser replanteado. Dentro de este proceso, al Ministerio de Educación le compete un rol fundamental en la orientación del desarrollo integrado e integrador de todo el Sistema.

Al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), organismo técnico del Ministerio de Educación, le corresponde proponer diseños de políticas de perfeccionamiento, para contribuir al mejoramiento de la Educación. A esto se agrega la responsabilidad que la Ley 19.070 del Estatuto Docente le asigna al CPEIP en la acreditación del perfeccionamiento.

Y es teniendo en vista la experiencia que el Centro de Perfeccionamiento ha acumulado durante su existencia, así como la responsabilidad que le cabe como organismo del Ministerio de Educación, que interesa analizar las nuevas funciones y roles de los supervisores y directivos del Sistema, así como las posibilidades que el Perfeccionamiento a Distancia tiene desde un plano prospectivo.

En primer lugar, y de acuerdo con lo antes señalado, se deduce la conveniencia de que, a partir de la experiencia y de los recursos existentes, se articule un sistema más orgánico y eficiente, de carácter desconcentrado que, desde un centro alimentador en el nivel central, se oriente la descentralización pedagógica de los establecimientos escolares, utilizando redes de comunicación a nivel regional, provincial y comunal.

El Sistema de descentralización operaría en la región a partir de los Departamentos Provinciales de Educación, a los que les correspondería organizar y dinamizar el proceso de perfeccionamiento con el apoyo de los niveles central y regional, irradiándolo hacia los niveles comunales y locales, para así llegar a la Unidad Educativa. El apoyo que el CPEIP daría consistiría básicamente en equipos que se desplazan hacia las regiones y Departamentos Provinciales para dar capacitación y asesoría en la organización y desarrollo de programas de perfeccionamiento. En esta tarea se utilizan, además de las actividades presenciales, recursos de multimedia (textos, audiovisuales, video cassettes).

Basados en disposiciones legales o administrativas, o simplemente en condiciones favorables, los Departamentos Provinciales podrán generar instancias de participación y compromisos con distintos organismos e instituciones de la comunidad. En este plano, instituciones como las Universidades, Institutos Profesionales y otros organismos interesados en el desarrollo de la Educación y la Cultura, podrán tener un rol muy importante.

Hasta el momento, el Programa de Perfeccionamiento Docente a Distancia (PPDD), del CPEIP, ha operado en todo el país sobre la base de coordinadores a nivel regional y provincial, acción que también ha ido comprometiendo a Departamentos y Corporaciones Municipales de Educación, los que han nominado un coordinador del Programa. A la fecha, suman alrededor de 250 los coordinadores comunales del PPDD.

El Equipo Coordinador Central del PPDD en el Centro de Perfeccionamiento, ha ido capacitando a la red de coordinadores de los distintos niveles a través de jornadas y encuentros periódicos; a su vez, ha ido generando una serie de documentos por medio de los cuales va dando las orientaciones y normas para el desarrollo del Programa. El trabajo de capacitación e información para los coordinadores comunales ha quedado a cargo de los respectivos coordinadores provinciales.

El rol de los supervisores-coordinadores PPDD, ha tenido hasta el momento un carácter más bien administrativo, siendo sus principales funciones las siguientes: difusión y promoción de los cursos, atención de matrículas, distribución de materiales, supervisión del funcionamiento de los Talleres, administración de pruebas sumativas y envío de información al CPEIP.

Los Secretarios Regionales Ministeriales de Educación y los Jefes de Departamentos Provinciales, normalmente contemplan dentro de sus programaciones anuales las actividades que se relacionan con el PPDD, así como de otros programas que se relacionan con el Centro de Perfeccionamiento. Estas tareas que abordan los supervisores son combinadas con aquéllas otras que están consideradas dentro de la normativa que depende de la División General de Educación.

Los coordinadores de nivel provincial comúnmente no han hecho hasta el momento supervisión de Talleres, de carácter técnico pedagógico, tarea que ha sido asumida directamente por el Equipo Central de Coordinación del CPEIP y por los profesores autores de textos, en visitas periódicas de supervisión a través de todas las regiones. Sin embargo, se ha ido estimulando en el último tiempo una mayor participación de los equipos de supervisión de los Departamentos Provinciales. De esta forma se busca la integración de todos los supervisores para un trabajo coordinado de apoyo a los talleres, de acuerdo con sus áreas y especialidad. Para prestar una mejor atención al docente usuario del sistema en su trabajo de taller, se están probando algunos recursos tecnológicos que hagan posible una comunicación bidireccional (video cassette, audiocassettes, teléfono, fax y correspondencia).

La forma de trabajo y la eficiencia de parte de los supervisores-coordinadores provinciales resulta variable, de acuerdo con distintos factores y circunstancias, pero, en general, existe una respuesta bastante positiva para cumplir con las tareas que demanda el desarrollo del Programa. En muchos casos, gran parte de la administración del PPDD ha sido transferida a los coordinadores comunales, lo que ha simplificado enormemente el trabajo, a la vez que la comunicación con los directores de establecimientos y profesores destinatarios que trabajan en las Unidades Educativas.

En el caso de los directores de establecimientos, hasta el momento, prácticamente no ha existido de parte de ellos un compromiso directo con la Coordinación General del Programa. Sin embargo, por lo común, dan facilidades para que los profesores constituyan Talleres de Perfeccionamiento en las horas disponibles, aunque al respecto no se cuenta con una información acabada. En algunos establecimientos municipales, subvencionados y, especialmente, particulares pagados, los directores se interesan por nombrar un coordinador a nivel de la Unidad Educativa. Se estima que hasta el momento estarían operando alrededor de unos cuatrocientos coordinadores de Unidades Educativas.

El rol que cumplen actualmente los directores de establecimiento, dentro del

perfeccionamiento –y que hasta ahora no es significativo– debiera cambiar gradualmente, en la medida en que los establecimientos vayan abocándose a la formulación de proyectos de desarrollo educativo, en que los directores deberán cumplir un importante papel de conductor, tanto en los aspectos técnicos como administrativos. En este caso la demanda de perfeccionamiento de los docentes, así como la naturaleza del mismo, estará determinada por las reales necesidades que emerjan del compromiso que se asume como Unidad Educativa.

En la perspectiva que se visualiza, el CPEIP ha tomado algunas medidas en el sentido de estar preparándose técnicamente para asumir las tareas que vayan definiéndose. En este contexto, se desarrolla el Programa de Perfeccionamiento para los Equipos Técnicos de Supervisión Regionales y Provinciales ya descrito anteriormente. A través de este Programa, se busca que los supervisores asuman el nuevo marco conceptual de perfeccionamiento y el sentido del mismo. La formulación del Proyecto Educativo orienta la matriz curricular de dicho Programa.

Además, se ha dado una especial atención al Programa de Perfeccionamiento de Directivos Superiores (PPDS), al cual también ya nos hemos referido, por la importancia que ha tenido en el perfeccionamiento de supervisores y directores de establecimientos. El espíritu de compromiso con la misión de la Escuela, que ha desarrollado este Programa con los equipos de Supervisión y cuerpos directivos de todas las regiones, en que el desarrollo personal y el clima institucional han tenido gran importancia, permite contar con recursos humanos que, de acuerdo con el nuevo enfoque de la descentralización pedagógica, resultan de gran importancia en la administración desconcentrada de los programas de perfeccionamiento, tal como se propone.

Por último, y en relación al Programa de Perfeccionamiento Docente a Distancia, se estudia la forma de poder colocar este sistema al servicio de las nuevas políticas educacionales, sin perder de vista que sus fines y objetivos son más amplios que los que se refieren a un programa específico.

En consonancia con lo anterior, el PPDD ha revisado los contenidos de sus actuales cursos para ir dando prioridad a la oferta de aquéllos que deberán tener una mayor demanda, en vista de su más estrecha relación de los temas abordados con la nueva orientación educativa, ello en el marco curricular definido para las Jornadas de Perfeccionamiento de los Supervisores del Sistema. Por otra parte, y al mismo tiempo, los productos curriculares que han resultado de dichas Jornadas están siendo adecuados muchos de ellos para ser adaptados como textos y materiales para el Sistema de Perfeccionamiento a Distancia. De este modo, se avanza hacia la masificación del proceso utilizando la red técnico-administrativa del PPDD.

Preocupa, eso sí, a la Coordinación del Programa todos los aspectos relacionados con la gestión del Sistema y sus distintas etapas, en relación con una adecuada implementación del proceso como forma de hacerlo eficiente y eficaz en su resultado. A esto lo obliga la magnitud y velocidad de dicho proceso, debido a las grandes tareas asumidas por el Ministerio de Educación y a las demandas de los profesores por hacer uso de sus derechos al perfeccionamiento.

La modalidad de Educación a Distancia, por tanto, pasa a cumplir una función estratégica para el perfeccionamiento docente, tanto en la situación actual como a futuro, en la medida en que el proceso vaya desplazándose gradualmente en su

gestión desde el centro hacia los establecimientos educacionales. Los multimedios, que en ciertos momentos cumplen funciones de apoyo para el Perfeccionamiento Presencial, deberá insertarse en metodologías autoinstruccionales de carácter grupal o individualizada. El Perfeccionamiento, al masificarse, determina necesariamente una mayor dispersión geográfica de los profesores usuarios de las escuelas, haciendo más difícil así el apoyo directo, periódico y oportuno de los supervisores o monitores externos. Esto determina que los medios y recursos para el aprendizaje que el Sistema utiliza, deben llegar a ser progresivamente más autosuficientes. Esto obliga cada vez más a considerar, en la medida de lo posible, la utilización de los recursos que la tecnología de punta en el campo de las comunicaciones produce hoy, sobre todo si las unidades educativas se encuentran en zonas alejadas de los centros urbanos o en lugares de difícil acceso.

La experiencia hasta ahora demuestra que el espíritu de la descentralización y autogestión del perfeccionamiento, no se ha desarrollado suficientemente, tal vez porque no se han dado todas las condiciones necesarias para tal efecto. De ahí que el CPEIP tenga una gran demanda por una atención directa desde las diversas regiones del país. En el presente año, el Centro de Perfeccionamiento atiende, a través de los diferentes programas, a unos cincuenta mil docentes y directivos en servicio (36.000 en el PPDD). A esto hay que agregar que certificará a unos diez mil docentes más por la vía del patrocinio solicitado por otras instituciones que dan perfeccionamiento. Por tanto, y debido a que no existe una oferta alternativa cuantitativamente significativa por parte de otras instancias y organismos no gubernamentales, amén de otros factores, la descentralización del perfeccionamiento no será todo lo rápido que fuere deseable.

Para avanzar en la descentralización es necesario modificar diversas condiciones que limitan o retardan dicho proceso. En primer término, la capacitación de recursos humanos de carácter técnico y administrativo, dotación de infraestructura física y de recursos tecnológicos adecuados a través de toda la estructura del Sistema. Debiera irse a la creación de Centros de Recursos Educativos, en lo posible, a nivel de las comunas. A esto debe agregarse la necesidad de políticas claras de perfeccionamiento y definición de funcionamiento orgánico de los servicios y dependencias del Ministerio de Educación.

Para finalizar, y dado los antecedentes hasta aquí presentados, que ameritan un análisis más detenido, se puede concluir en todo caso, que el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, representa una historia y una experiencia que puede ser de gran utilidad para el desarrollo de la Educación chilena a futuro.

PRINCIPIOS Y ESTRATEGIAS METODOLOGICAS EN EL PERFECCIONAMIENTO DE PROFESORES PARA UNA EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS

Abraham Magendzo
Proyecto Educación y Derechos Humanos, PIIE

El Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), ha venido desarrollando durante los últimos seis años una propuesta de perfeccionamiento de profesores en y para los Derechos Humanos. La realización de una serie de Cursos-Talleres con profesores de la Educación Pre-escolar, Básica y Media ha permitido ir generando una concepción teórico-práctica que le entrega una articulación conceptual y estratégica a esta propuesta de perfeccionamiento.

I. PRINCIPIOS ARTICULANTES DE LA PROPUESTA

Antes de caracterizar los pasos metodológicos que definen la propuesta de perfeccionamiento nos parece apropiado remitirnos a los principios básicos que la articulan. Debemos reiterar nuevamente que estos principios se han ido estructurando como resultado de nuestras posturas ideológicas frente a los Derechos Humanos, la experiencia ganada en los Talleres y las reflexiones colectivas que hemos realizado conjuntamente con los profesores que han asistido a los Talleres.

De manera muy esquemática nos referiremos a algunos de los principios articulantes de la propuesta de perfeccionamiento.

1. Pensemos que los *Derechos Humanos constituyen una concepción educativa,* La tesis central es que los Derechos Humanos no sólo constituyen una temática que debe ser enseñada, sino que, además, son elementos fundacionales de una concepción educativa que orienta y direcciona un pensar y un quehacer curricular y pedagógico. en otras palabras, lo que estamos postulando es que en los Derechos Humanos subyace un mensaje educacional, ideológico y político que excede el lenguaje conceptual en que ese mensaje fue originalmente formulado.

Esta tesis es posible postularla, dado que los Derechos Humanos configuran una concepción de hombre y de mundo que articula un proyecto de sociedad del cual se induce una concepción educacional, que no está sujeta a mayores interpretaciones.

La concepción educativa a la que estamos haciendo referencia, tiene como

columna vertebral valórica: el respeto irrestricto a la dignidad humana que se construye social, personal y colectivamente como fruto de la libertad, de la justicia, de la solidaridad y de la realización humanas.

2. Creemos firmemente que el proceso humanizador, es decir, aquel proceso que apunta a desarrollar el control de los hombre de sus propias condiciones objetivas, es un proceso que conduce al desarrollo de la persona humana. El derecho a ser persona es un derecho que es necesario reivindicar en la sociedad moderna, precisamente por los condicionamientos objetivos que se imponen en el desarrollo de nuestra personalidad. La demanda de ser personas es una demanda que surge al percibirse el dilema entre desarrollarme según las pautas que yo mismo determino en interacción con la realidad o desarrollarse según patrones funcionales y personificadores.

La crítica a la sociedad moderna, basada en el carácter alienante de la misma, aspira trascender las limitaciones de la sociedad moderna por la vía de su proyecto desalienador y humanizador. En este proyecto, el concepto de persona humana es capital, en la medida en que éste aparece como punto de partida y de llegada de todos sus esfuerzos. El cambio paradigmático que se pretende es reivindicado precisamente por cuanto el paradigma moderno aborta un real proceso personalizador.

3. En este sentido hacemos nuestra la proposición que los Derechos Humanos se los ve como modelo y/o criterio ejemplar desde el cual podemos leer nuestra historia y nuestro porvenir como pueblos.

Los Derechos Humanos aparecen, para nosotros, como una utopía a promover y plasmar en los distintos niveles y espacios de la sociedad. Como tales se presentan como un marco ético-político que sirve de crítica y orientación (real y simbólica), de las distintas prácticas sociales (jurídicas, económicas, educativas, etc.), en el bregar nunca acabado por un orden social más justo y libre.[1]

En esta óptica concebimos el saber de los Derechos Humanos como un saber holístico al cual se accede no sólo desde el plano intelectual-cognitivo, sino que también desde lo afectivo, lo corporal, lo subjetivo y lo intersubjetivo. Este saber hace suyas las posturas epistemológicas de un paradigma integrador axiológico, alejándose, de esta manera, del paradigma de la racionalidad instrumental y del pensamiento positivista que ha dominado también el campo de las ciencias humanas y de la Educación.

El saber de los Derechos Humanos se construye en la interacción de la experiencia personal y colectiva, del posesionamiento social que tienen los actores sociales y del conjunto de las representaciones simbólicas y universales. Por consiguiente, este no es un saber estático, cosificado en textos, declaraciones y códigos, sino que se recrea y re-elabora permanentemente en la intersubjetividad y en el enfrentamiento con el contexto.

Finalmente, postulamos que el saber de los Derechos Humanos emerge, fundamentalmente, cuando se percibe y se toma conciencia de los conflictos que se

---

[1] Pablo Salvat: "Hacia una nueva racionalidad. La tarea de construir un paradigma basado en los derechos Humanos", en *¿Superando la racionalidad instrumental?* . Editor Abraham Magendzo, Santiago, Chile, 1991.

generan como resultado de las contradicciones entre un discurso de respeto de los derechos y la realidad social, familiar y escolar que se encarga de violarlos. Desentrañar estas contradicciones, comprender los subyacentes que las sustentan, analizar las consecuencias que éstas tienen –tanto en el plano individual como social– y, por sobre todo, levantar propuestas tendientes a producir los cambios que permitan superarlas, es, sin duda, una tarea central que debe proponerse una Educación para los Derechos Humanos. Debemos precisar que ha sido característica de la Educación reproductora evitar que los alumnos enfrenten las contradicciones y las situaciones problemáticas. Ha existido, según nuestro parecer, implícita o explícitamente un intento de alejar a los alumnos de los problemas que la sociedad enfrenta, creando -por así decirlo- un ambiente "aséptico", "inocuo", "neutro".

La problematización constituye un imperativo a enfrentar en la Educación para los Derechos Humanos, ya que por su naturaleza propia, los Derechos Humanos siempre se plantearán en la disyuntiva existente entre su vigencia y su atropello, entre un discurso que induce a su cumplimiento y una realidad que los infringe, entre una escuela que postula -como doctrina pedagógica- el respeto al niño y al adulto y una misma escuela que en su cotidianidad diaria los conculca. El conocimiento de los Derechos Humanos se construye en la historia que éstos tienen para abrirse paso en el devenir social y dramático de los pueblos. Esta historia está saturada, como es sabido, de luchas intensas e incesantes, y de conflictos que los hombres a través del tiempo han dado y confrontado para hacer vigentes sus derechos. Reconocer esta historia es imperioso si deseamos hacer de la enseñanza en Derechos Humanos un quehacer educativo relevante.

Esto último lo decimos considerando que la Educación en Derechos Humanos se debe al proceso del individuo inmerso en una sociedad que cambia. Enseñar los Derechos Humanos para que todo permanezca igual es, por decir lo menos , un contrasentido. El proyecto de enseñar Derechos Humanos en la escuela formal es válido solamente si logra contribuir en la formación de una generación de ciudadanos capaces de promover la plena vigencia de los derechos en una sociedad democrática. Esto es factible, como ya lo hemos señalado, cuando la escuela promueve en los alumnos una postura crítica, cuestionadora, capaz de identificar la trama de supuestos, principios y conceptos que articulan el saber de los Derechos Humanos: cuando se develan las tensiones valóricas que dicho saber posee no sólo en su planteamiento teórico, sino que, por sobre todo, en sus múltiples manifestaciones prácticas; cuando se penetra al interior de las relaciones de poder que subyacen en el saber de los Derechos Humanos. En otras palabras, cuando el alumnos establece con el conocimiento de los Derechos Humanos una relación significativa que presupone su involucración en la resolución de un problema.

II. ESTRATEGIA METODOLOGICA DE LA PROPUESTA

La estrategia metodológica que ha acompañado la realización de los talleres de perfeccionamiento de profesores para la Educación en Derechos Humanos ha quedado definida en los términos que sigue:

1. Objetivos:

a) Percibir y analizar las relaciones que se dan al interior de la comunidad escolar que facilitan o impidan educar en y para los Derechos Humanos.

b. Motivar en los educadores el interés y la voluntad de incorporar la temática de los Derechos Humanos: tanto al currículum manifiesto como al currículum oculto de la escuela.

c. Conocer y experimentar algunas metodologías y recursos pedagógicos que favorezcan el ejercicio y aprendizaje de los Derechos Humanos: y en que cada uno sea agente participativo, autónomo y creativo.

d. Plantear una visión globalizadora de los Derechos Humanos: que trascienda la tradicional acepción jurídico-política a la que se les restringe.

e. Ofrecer una concepción de diseño curricular distinta de los diseños tecnológicos de planificación y que permita diseñar currículum desde una perspectiva problematizadora en Derechos Humanos:

2. Elementos estratégicos

a. El Taller está destinado a todos los profesores y profesoras del país, sean ellos educadores de párvulos, profesores de Básica, de Media, orientadores o docentes directivos. Esto es así porque entendemos que la Educación en Derechos Humanos no es una tarea que se restrinja a un momento específico del proceso educativo, sino que aporta una perspectiva que debe iluminar todas las dimensiones de su que hacer. Por esta razón el Taller de Perfeccionamiento docente está conformado por un conjunto interdisciplinario de profesores y profesoras.

Desde este carácter interdisciplinario arranca un aspecto metodológico básico para el óptimo desarrollo del trabajo, cual es abrir los espacios para una *participación* equitativa y creativa, de tal modo que las impresiones, experiencias y perspectivas vengan a enriquecer lo más posible los contenidos y las actividades propuestas por el Taller.

b. En este sentido ponemos énfasis en la *construcción colectiva del conocimiento* como un principio fundamental del trabajo del Taller. Se trata, entonces, de romper con los esquemas escolares tradicionales y facilitar un proceso de construcción del conocimiento a partir de la interacción generada en el grupo. De este modo se incorporarán al Taller tanto aquellos saberes locales y experienciales que cada uno traiga desde su realidad y desde su vida, como aquellos saberes más genéricos y teóricos que estructuren a aquéllos.

c. Otro aspecto metodológico importante para el funcionamiento del Taller de Perfeccionamiento es *el trabajo autogestionado,* es decir, la capacidad que tenga el grupo para generar su propia dinámica y proceder en forma auto-orientada. La preparación de los materiales, la regulación del tiempo de trabajo, la distribución de las tareas, etc., es preocupación de todos y cada uno de los miembros del Taller, debiendo atender siempre al desarrollo fluido y oportuno de las actividades.

d. Los Talleres proponen una metodología que permite la participación activa y

la toma de decisiones por parte de los profesores y que incorporarán en ella elementos fundamentales para una auténtica Educación en y para los Derechos Humanos: tales como la expresión artística y corporal, el trabajo grupal y el debate, entre otros.

El Trabajo Corporal, el cual aporta un enfoque pedagógico que intenta recuperar la riqueza, profundidad y dinamismo que se encuentra comprometido en todo acto o situación de aprendizaje, ya que las variables cognitivas, emocionales y experienciales de los sujetos se integran y refuerzan recíprocamente. En este sentido, el diseño y ejecución de los Talleres incluye secuencias organizadas de ejercicios físicos, dinámicas y juegos grupales, que implican la movilización y sensibilización del cuerpo como órgano perceptivo y comunicativo.

3. Secuencia de actividades.

Los talleres se estructuraron en dos fases consecutivas que, unidas, se configuraban como un curso de sesenta horas, reconocido por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Magisterio.

La primera fase plantea una visión globalizadora de los Derechos Humanos: que trascendieran la acepción jurídico-política a la que se le restringe y, a la vez, sensibiliza en la necesidad de su incorporación a todas las instancias del currículum escolar.

La segunda fase se plantea la elaboración de un diseño curricular problematizador.

Al interior de estas fases se articula la siguiente secuencia de actividades.

a. Diagnóstico

El diagnóstico se propone indagar, recoger y comunicar las representaciones sociales de los Derechos Humanos que posean los participantes y, de este modo, permitir que confluyan las diversas subjetividades presentes y que sean develados los supuestos teóricos, los intereses, las vivencias y las significaciones que los profesores otorgan a los Derechos Humanos.

Otro objetivo del diagnóstico es distinguir la relación que los profesores establecen entre su quehacer pedagógico e institucional en la escuela y los Derechos Humanos, es decir, ir develando cómo estos derechos se traducen en la cultura escolar

b. Experiencias personales en Derechos Humanos:

Se entiende el aprendizaje en y para los Derechos Humanos: como un proceso en que se participa en forma integral, esto significa también con la historia, y experiencias personales, con los recuerdos y afectos.

Desde esta perspectiva, el propósito de esta unidad es permitir que las experiencias personales en Derechos Humanos puedan contactarse con otras experiencias en forma dialogal, abierta y en un clima de confianza, permitiendo de esta manera una comunicación más profunda.

También se pretende que a través de esta comunicación los participantes se abran y ubiquen en el lugar del otro, reconociendo el valor de las diferencias y visualizando los conflictos y tensiones que surgen de esta relación.

c. Análisis de la experiencia educativa

Fundamentalmente, esta actividad propone a los profesores rescatar, valorar y compartir algunas experiencias educativas en Derechos Humanos, realizadas por los propios participantes en el ámbito de la escuela, a fin de recrear una nueva propuesta factible de ser replicada. Se pretende, entonces, resignificar aquellas experiencias que hayan sido aportadoras para un aprendizaje en Derechos Humanos y reconocer en ellas los elementos más relevantes que permitan orientar una propuesta educativa en Derechos Humanos.

La metodología de trabajo tiene el propósito de ofrecer a los participantes el acceso a una comunicación basada en el lenguaje teatral y valorar éste como un recurso que en sí mismo despliega otras dimensiones de la expresión humana. A través del teatro, además, se pueden identificar los conflictos y problemas que emanan de una situación educativa.

d. Centros de interés

La actividad Centros de interés abre un espacio a los profesores para que, a partir de sus intereses personales, puedan elegir y profundizar en un tema específico vinculado con la escuela y los Derechos Humanos , reflexionando en conjunto en torno a las experiencias prácticas de cada uno y las interrogantes teóricas que este contenido plantea. La modalidad de trabajo sugerida –en grupos y empleando múltiples recursos expresivos– tiene como objetivo posibilitar una reelaboración de la construcción colectiva del conocimeinto y, a la vez, adentrarse más profundamente en la exploración y descubrimiento de nuevos lenguajes y nuevas formas de contacto.

e. Diseño problematizador

Las actividades de esta unidad pretenden develar aquellas contradicciones de la realidad social, de los contenidos programáticos y la cultura de la escuela y reflexionar en torno a ellas, a fin de cuestionarse y comprender los aportes de la "problematización" a una Educación en y para los Derechos Humanos . Se pretende intencionalmente influir en los maestros para que, en la temática de los Derechos Humanos opten por un diseño distinto a los diseños tecnológicos de planificación que han utilizado durante las últimas décadas.

Cabe señalar que las actividades del Taller finalizan con la realización de los participantes en sus lugares de origen de una acción educativa en Derechos Humanos. Esta es la forma que el Taller tiene de evaluación.

III. A MANERA DE SINTESIS Y CONCLUSIONES

La modalidad de perfeccionamiento que hemos desarrollado en el PIIE para capacitar profesores en y para la Educación en Derechos Humanos: se encuentra, ciertamente, en calidad de propuesta. Decimos esto dado que la experiencia nos ha mostrado que en forma permanente, y después de cada curso taller, introducimos modificaciones a la propuesta. Esto se debe preferentemente a que, por un lado, existe muy poco conocimiento acumulado en torno a la formación de profesores para que introduzcan los Derechos Humanos en la Educación formal. En segundo término, nos hemos percatado una y otra vez que esta temática está saturada de

situaciones problemáticas. A veces hacemos sugerencias metodológicas para dar solución a algunos problemas y por arte de magia, o más bien, por arte de la naturaleza del contenido mismo de los Derechos Humanos surgen otras tantas. Podríamos aventurar y concluir que este será el destino permanente de nuestra propuesta: renovarse y periódicamente . ¡Qué destino más desafiante!

Una constatación adicional que podemos hacer es que la propuesta es muy cuestionadora del quehacer total y de la práctica cotidiana del docente. Es bueno que así sea. Pero a veces nos preguntamos si debemos y podemos éticamente desarticular el discurso y la acción del docente. Elaborar un nuevo discurso y una nueva práctica no es una tarea que un curso de dos semanas pueda alcanzar. Entonces, ¿qué hacemos? ¿Podemos dejar de gatillar un proceso de autocrítica y cuestionamiento? La temática de los Derechos Humanos induce irremediablemente a asumir una postura crítica en la que se penetra con profundidad en los supuestos que estructuran la práctica docente. Por el otro lado, el cuestionamiento real sin soluciones reales es muy patético, para decir lo menos.

Una angustia adicional que nos invade es la cobertura que nuestro trabajo de perfeccionamiento posee. En otras palabras, nos preocupa si la estrategia utilizada será capaz de llegar a la cantidad de profesores tan numerosa que tiene el sistema. Estamos incursionando en modalidades de perfeccionamiento a distancia a través de los programas que posee el centro de Perfeccionamiento. No obstante, la inquietud permanece.

Pero no todo es angustia, problemas y preocupaciones. Creemos que estamos acumulando un conocimiento valioso. Pensamos que con recursos la estrategia es aplicable masivamente. Los profesores que han participado de los Talleres los valorizan positivamente. Por sobre todo están desarrollando, como producto directo del curso, actividades de Educación en Derechos Humanos en sus lugares de origen.

CAPITULO IV

FORMACION
Y
PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

Ponencistas:
Viola Soto
Rolando Carrillo
Rosa Fierro
Araceli de Tezanos

FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

Viola Soto
Vicerrectora Académica UMCE

Este documento contiene algunas reflexiones sintéticas respecto a la situación externa en que se ha desarrollado la formación de profesores y que la han afectado, en torno a las concepciones teóricas que han impregnado dicha formación y acerca de las medidas adoptadas en el proceso de cambio a nivel institucional.

La formación y el perfeccionamiento docente adquieren distintas dimensiones según sean los proyectos históricos a los que se incorporan. Las lógicas diferentes de los gobiernos chilenos de los últimos veinticinco años, han generado aproximaciones diferentes e incluso una visión distinta de la institucionalidad formadora de profesores.

En la etapa de recuperación de la democracia, que apenas ha cumplido un año y medio de funcionamiento, pesa aún la lógica de la doctrina autoritaria y la de seguridad nacional, imperantes en el país desde hace veinte años, y el paso desde una política en que la Educación era atención preferente del Estado a la política expresiva del Estado subsidiario, en que se fundamentó el autofinanciamiento de las universidades y la privatización, con la consecuente aparición de múltiples instituciones de Educación Superior, y entre ellas, muchas dedicadas a la formación de profesores.

De acuerdo a las lógicas del régimen militar, tanto las estructuras administrativas como los currículos de formación, se vieron profundamente incorporadas a las políticas de la democracia protegida.

La recuperación de los estilos democráticos no ha sido fácil, debido a que la población ha pasado muchos años afectada por la disminución de sus funciones profesionales y los requerimientos del silencio ideológico.

La UMCE está viviendo el cambio hacia la democracia con un manejo de criterios diferentes acerca de la selección de la cultura, de los estilos de transmisión y de la participación de la comunidad universitaria en la adopción de decisiones, de acuerdo a la voluntad de recuperarla.

El paso a un proyecto democrático, que se abre a la búsqueda de participación y

consensos que armonicen el desarrollo social, la justicia y la participación con el desarrollo económico, genera exigencias nuevas a la formación de profesores. No obstante, cabe reflexionar también que más allá o más acá de la intencionalidad política, nuestra institución ha estado adherida a concepciones educacionales que trasuntan la teoría de las disciplinas de estudio, adherida a los paradigmas del racionalismo y del positivismo, que han generado modalidades tecnológicas en que se plantea la formación de recursos humanos eficientes y eficaces para responder a los cambios que propone la modernidad, basados fundamentalmente en los postulados de la razón instrumental y del control del conocimiento para cumplir los objetivos deseados.

Frente a la formación de profesores, nos encontramos con la crisis de la aplicación de los modelos derivados de estas concepciones y ante el requerimiento de la formación de futuros maestros para atender a toda la población del país en el sistema escolar. Los índices de fracaso y deserción indican que la escuela no ha respondido ni a las características, ni a las necesidades de la población que ingresa a sus aulas, ni a los requerimientos de la heterogeneidad social y cultural del país.

La crisis de estos modelos coincide con una crisis integral de la aplicación, en América Latina y Chile, de macromodelos de desarrollo económico modernizantes que tendieron a generar crecimientos con distribución de riqueza, pero, en verdad, produjeron polarización de la riqueza y crecimiento de la pobreza.

Por otra parte, todo evidencia que la falta de relación entre el crecimiento económico y el crecimiento del sistema escolar, derivado de las débiles economías latinoamericanas, ha generado una disminución de los presupuestos educacionales, lo que ha afectado directamente los sueldos de los profesores y los recursos destinados al aprendizaje en las escuelas, en el afán de mantener la masificación.

En este país, a esta situación generalizada en la región, se une el brusco cambio de la estructura administrativa del sistema escolar y el fuerte control sobre la transmisión cultural que desestabilizó de sus cargos a muchos profesores. Todas estas circunstancias han generado una fuerte deserción de los profesores en el sistema escolar y de los estudiantes de las carreras de pedagogías.

Sin intención de hacer un análisis exhaustivo, estos son algunos de los factores externos que han incidido en la formación de profesores.

Frente a la situación planteada, esta institución busca superar algunos de los problemas más fundamentales de la formación de profesores, generando estructuras de gestión administrativo-curricular, capaces de posibilitar espacios de encuentro, participación y adopción por parte de los profesores. Se han iniciado intentos de cambio integrales del currículum, sustentados en algunas ideas-fuerza, tales como:

1. Actualizar las teorías de la Educación que subyacen en las decisiones que reflejan los presentes planes de formación de profesores, a partir de una reflexión crítica. De este modo, se pretende dar coherencia a una formación anómica y heterogénea.

2. Aplicar criterios multidisciplinarios para superar la fragmentación de los actuales planes de estudio y el antagonismo que se ha producido entre quienes defienden las disciplinas de los saberes científicos especializados y quienes practican aquellos que son propios de la formación pedagógica. En este sentido, se pretende avanzar a la penetración conjunta de la complejidad del fenómeno educa-

tivo con intención pluridisciplinaria en la búsqueda de currículos pertinentes.

3. Recuperar la presencia de las ciencias sociales –sociología, antropología, economía y otras– que habían sido omitidas del currículum formador de educadores.

4. Introducir una relación permanente entre teorías y práctica en la formación de profesores, desde el inicio de la carrera docente, con la participación de todas las disciplinas fundantes y aplicadas de la formación pedagógica común.

5. Contextualizar permanentemente el fenómeno educativo en directa relación con la problemática política, social, económica y cultural que afecta las formas de vida de nuestros connacionales. Abandonar, por lo tanto, las posiciones educacionales que tienden a mantenerse en el estudio de lo universal, para penetrarlo desde la perspectiva de las problemáticas propias.

6. Generar currículos pertinentes en que se armonicen la diversidad cultural con que llegan a la escuela los niños y jóvenes y los saberes sistematizados de la ciencia y la técnica, el arte y la filosofía.

Consecuentemente con lo anterior, la UMCE ha debido realizar toda una labor de evaluación de las características actuales de la Universidad, especialmente del ejercicio académico en las funciones de docencia, investigación y extensión, como de los rasgos de su población estudiantil. De este modo, se ha obtenido un panorama que evidencia el deterioro de las condiciones de trabajo en que se ha mantenido la formación pedagógica común-exceso de alumnos por profesor, carga horaria excesiva, falta de recursos bibliográficos, etc.-, que generan imposibilidad de atención a los educandos con modalidades de transmisión activa o imposibilidad para efectuar trabajos en terreno, propios de la investigación-acción que requieren las cátedras. La formación especializada, en cambio, tiene mejores condiciones.

Para vitalizar la investigación educacional, se ha procedido a crear cursos de perfeccionamiento en metodologías cualitativas y cuantitativas, en los cuales los académicos han encontrado apoyo para iniciar el desarrollo de investigaciones destinadas a dar a conocer mejor la problemática escolar en sus interacciones con el medio del que provienen los discípulos.

Paralelamente a la búsqueda de nuevos estilos de formación docente, a través de sus servicios de extensión, la universidad ha generado un encuentro con el desafío de nuevas modalidades de perfeccionamiento para los profesores del país. Se reconoce que las actuales modalidades son rígidas, se basan en criterios que técnicos y especialistas tienen acerca de lo que los profesores necesitan y que este tipo de perfeccionamiento no produce efecto alguno en el docente que lo sigue. Se avanza hacia la configuración de situaciones de perfeccionamiento que surjan de los propios interesados en sus requerimientos y problematización del quehacer. Pero aún estamos en el inicio de estas formas de aproximación, conformes a paradigmas que valoran la experiencia y la práctica cotidiana como aspectos esenciales del proceso de profesionalización docente.

En síntesis, la formación de profesores, al inicio de estos nuevos tiempos, es retomada con la convicción de que requiere una profunda actualización de los docentes de nuestra Universidad, en la reflexión crítica acerca de los supuestos en que se afianzan las decisiones educacionales, para todo el sistema escolar y en el empleo de nuevas modalidades de trasmisión, en que las prácticas docentes incor-

poren al estudiante al manejo de procedimientos de investigación y evaluación investigativa y se hagan cargo también de desarrollar su capacidad creadora en la búsqueda de sus fuentes de información, el diálogo permanente y la revisión de sus propias experiencias en la escuela.

La UMCE intenta aproximarse al encuentro progresivo con estilos educacionales concordantes con el desarrollo integral de nuestros países a escala humana, en un proceso de revalorización de las culturas propias y abandono de la incorporación irrestricta de modelos ensayados en otros espacios y culturas, reforzando de esta manera nuestra identidad nacional y latinoamericana.

REFLEXIONES EN TORNO A LA FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DE LOS DOCENTES

Rolando Carrillo Fierro
Decano Facultad de Ciencias de la Educación
Rosa Fierro García
Coordinadora de Programa de Perfeccionamiento,
Universidad de Playa Ancha, Cs. de la Educación

INTRODUCCION

Una serie de hechos -entre otros, la renovación de los currículos de las instituciones formadoras de docentes para adecuarse a los requerimientos de la Ley Orgánica de Educación que reconoce a la Pedagogía status universitario, la creación del Consejo Nacional de Facultades Universitarias de Ciencias de la Educación (1991), la puesta en marcha del Proyecto Mece, junto con el Programa de las novecientas escuelas por parte del gobierno- han originado en el año 1991 múltiples encuentros académicos, al igual que el presente, para reflexionar y debatir en torno a las políticas de formación y perfeccionamiento de los docentes.

En este contexto, y a la luz de los principios de equidad, calidad y excelencia académica, se orienta el presente trabajo, que se desarrolla en los siguientes aspectos:

1. Antecedentes y desafíos en la formación de docentes.
2. Criterios y opciones en la formación de los docentes.
3. Consideraciones en torno al perfeccionamiento docente.

1. ANTECEDENTES Y DESAFIOS EN LA FORMACION DE DOCENTES

Casi en el umbral del siglo veintiuno, muchos problemas del hombre aún no han sido resueltos; por el contrario, muchas variables y vicisitudes de diverso orden lo acosan. Las miradas del mundo están nuevamente puestas, al igual que en centurias pasadas, en la Educación, específicamente en los educadores, para ayudar a las nuevas generaciones a desarrollarse en forma armónica, a conservar su medio ambiente, a aprender por sí mismos y a tener capacidad de respuesta para sortear

con éxito las dificultades del devenir.

Sin embargo, la Educación como sistema formal también se ve enfrentada a dar respuesta a situaciones que la dinámica del mundo va planteando. Interesa, por lo tanto, conocer cuáles son esas situaciones, de qué naturaleza son y qué desafíos plantean a la Educación.

1.1 El dinamismo de la humanidad

La vertiginosidad de la ocurrencia de los hechos, contrasta con la lentitud de los actuales sistemas educativos para dar respuesta a los requerimientos de la humanidad. Los hechos demuestran palpablemente la aceleración en que nos hemos visto envueltos, por ejemplo, en las dos últimas décadas. Todas las disciplinas experimentales y humanas, a excepción de la Educación, como sistema han experimentado un salto cualitativo.

Lo anterior mueve a constatar lo mismo que Heráclito verificó en su tiempo: que el mundo está en constante cambio. Sólo que ahora es más acelerado por la revolución científico-tecnológica. Ya no basta saber leer y escribir, ni son suficientes haber cursado los doce años del Sistema para lograr un empleo digno (Carrillo, 90).

Por otra parte, los sistemas educativos no enseñan para el cambio. Educar para el cambio implica formar con una mentalidad proactiva más que reactiva, remozar estructuras y buscar razones fundadas para cambiar.

Es un desafío que la Educación no puede soslayar. No cambiar es no avanzar cuando todos avanzan. En el mejor de los casos, es deternerse, es quedarse atrás. Es retrasar a las nuevas generaciones su contacto con la realidad. Es acumular decisiones para más tarde. Es aumentar el desface cultural que la Educación proyecta respecto del mundo existencial. Es aumentar el vacío cultural existente entre los mundos desarrollados y en vías de desarrollo.

1.2 Nuevos paradigmas de la ciencia y de la tecnología

La ciencia y la tecnología, con la microelectrónica, la computación, las telecomunicaciones, la bioingeniería, la robótica y la informática, han revolucionado las comunicaciones, los modos de vivir y de pensar; han puesto en jaque concepciones y valoraciones, y han propuesto nuevas formas de ver el mundo, de enfocar los problemas (Israel, 85). El mundo ya no parece tan simple ni lineal, ni el hombre puede ser abordado en forma unilateral, ya que es multidimensional.

Los nuevos esquemas han influido en la vida humana, en la política, en la economía, imprimiendo una gran aceleración e interdependencia.

La visión mecanicista del mundo ha tenido que ceder el paso a una visión integrada.

La Educación, con su lenta capacidad de respuesta, ha quedado desbordada y sobrepasada. Ya no es ella la que empuja el progreso y la cultura, sino más bien es empujada.

Una de las características de la sociedad post-industrial ha sido la globalización y la interdependencia creciente, de modo que el aislamiento y la autosuficiencia han dado paso a la comunicación.

Los paradigmas de aislamiento no sólo retardan, sino que sus respuestas son menos efectivas en un mundo de entrecruzamiento de variables.

Estas características del mundo presente obligan a la Educación a pasar de un trabajo unipersonal, a un trabajo en equipo, en interacción. La mentalidad analítica debe enriquecerse con un planteamiento de síntesis, de globalidad.

1.3. El crecimiento exponencial de los contenidos

Hace cuarenta años atrás aún era posible a un cerebro humano lograr almacenar en su mente el conocimiento sistematizado. Hoy no es posible realizar tal hazaña, debido a la velocidad con que éste crece y se multiplica. No resulta extraño, entonces, afirmar, que los conocimientos se devalúan cada cinco años, y que un profesional si no ejercita el concepto de Educación Permanente, a través del perfeccionamiento, acelerará su anquilosamiento.

Crecimiento y obsolescencia del conocimiento constituyen una preocupante dupla para los currícula de formación de docentes. El desafío de la Educación es cambiar el sistema de transmitir conocimientos por otro que enseñe a buscar, procesar y a transferir, es decir, que el educando aprenda a aprender. La imagen del profesor almanaque o sabe-lo-todo sólo es un recuerdo del pasado, dado que no hay mente humana capaz de archivar todo el conocimiento que se genera por la gran cantidad de sabios e investigadores que en todos los campos están simultáneamente trabajando.

Esta situación obliga a una constante renovación y adquisición de bibliografía fresca, sobre todo vía revistas especializadas

El impacto de la informática es tan fuerte que es necesario establecer mecanismos evaluadores que permitan al sistema curricular autorregularse y realizar los ajustes necesarios en la renovación y puesta al día en sus contenidos.

1.4. Cultura de imagen en color y movimiento

Todos estamos inmersos en una cultura donde se privilegia la imagen más que lo abstracto, la síntesis más que extensas exposiciones. Los niños y los jóvenes se sienten más impactados y atraídos por este bombardeo incesante de estímulos. A lo anterior, se agrega el colorido y el movimiento, haciendo más difícil retraerse a su cautivante poder.

La influencia que ejercen los medios que utilizan estos tres elementos no es posible desconocerla, sobre todo cuando en Chile, niños de escasos años (3 a 5 años) ven un promedio de veinte horas semanales, y veinticinco los de 12 años. (*El niño y las Tecnologías*, pág. 67). En otras palabras, la televisión se ha transformado en una escuela paralela, que entrega mensajes, esquemas y modos de vida en forma entretenida y en imágenes a todo color y con mucho movimiento. No cabe duda que

ella aporta con una buena cuota al 80% de los aprendizajes que se aprenden fuera de la escuela. Los juegos de video resultan para las mentes infantiles y juveniles tanto o más atractivos que la T.V., puesto que a las imágenes en color y movimiento se agregan otros elementos como la música, pero sobre todo la interacción con tres, cinco o más variables a la vez (tiempo-enemigos-sorpresa-consumo de energía-complejidad creciente, etc.), provocando en el que juega una serie de efectos contradictorios (competitividad, adicción, capacidad de reacción, nerviosismo, etc.).

Las escuelas y los maestros se ven desafiados a neutralizar estos seductores medios. Urge modificar el empleo de metodologías pasivas por interactivas.

La escuela concebida como lugar de enseñanza, debe ceder el paso a una escuela como lugar de aprendizaje. El rol de maestro enseñante debe ser priorizado por el de estratega para facilitar los aprendizajes en sus alumnos.

Es necesario disminuir la brecha existente entre el mundo educativo y tecnológico, a través del uso de medios que favorezcan el aprendizaje. Sin imaginación, sin audacia, sin creatividad, por parte de los educadores, no es posible enfrentar con éxito el avasallamiento de los medios de comunicación.

A los educandos no se los puede convertir en consumidores atolondrados, que no se esfuerzan por recrear ni con la expresión oral, ni con la escrita lo que han visto, oído o leído.

1.5. El potencial dormido

El mundo de la ciencia biológica, de la inteligencia artificial y de la sicología cognitiva, han descubierto y destacado que nuestro cerebro está mejor dotado que el mejor computador del mundo. Miles y miles de conexiones neuronales dispuestas en nuestro cerebro siguen esperando que algún sistema educativo o algún inteligente educador enseñe a sacarle provecho a este capital humano de proyecciones insospechadas. Mientras los sistemas curriculares sigan favoreciendo la reproducción, la memorización, mientras sigan anclados en una acumulación de contenidos de variadas disciplinas sin integrarlas, ese potencial seguirá durmiendo.

Si los planes de estudio siguen enfatizando el hemisferio cerebral izquierdo, en desmedro del derecho, esta herramienta seguirá desperdiciándose y, lo que es peor, atrofiándose.

Se estima que los pueblos crecen de acuerdo a su capacidad mental, pero también es cierto que el peor infortunio que le puede acaecer a un país es que no tenga los maestros idóneos para enseñar a desarrollar la capacidad instalada.

Desarrollar la creatividad, enseñar a pensar, enseñar a aprender, enseñar a aprender a saber, enseñar a buscar las estrategias apropiadas para lograr éxito, constituyen desafíos que no son posibles de dejarlos para mañana.

En este contexto, cobra significación lo expresado por Juan de Dios Vial Larraín, cuando afirma: "Yo quizá sea un poco rousseaniano cuando creo que los niños son naturalmente inteligentes, con una espléndida capacidad de admiración y que la Educación, en buena medida, los entontece." (en *El niño y la Tecnología*, pág. 42).

La Educación no sólo debe vencer la ignorancia, sino, sobre todo, favorecer el desarrollo personal. Y esto último se conquista pensando, comparando, observando, ideando respuestas, planteándose simulaciones, etc. En otras palabras, activando el potencial dormido. Formar profesores en esta dirección parece ser una respuesta adecuada.

1.6. Del verbalismo a la experiencia directa

Se afirma que el niño primitivo era rico en experiencia y pobre en información, mientras que el niño contemporáneo es rico en información pero pobrísimo en experiencia (Kraft, 80). No resulta sorprendente tal afirmación, por cuanto para el niño primitivo su escuela era la vida misma, siendo la observación y la imitación la metodología apropiada. Las escuelas de hoy día son más verbalistas que experienciales, más inclinadas al empleo de una metodología pasiva que activa. En esta realidad el aprendizaje queda reducido a lo que el profesor dicte, sin posibilidad de internalizarlo por la vía de la experiencia.

El aprendizaje es una experiencia personal y no algo realizado y memorizado por otros.

Las investigaciones demuestran que el principal actor en la sala de clases sigue siendo el profesor, quedando el alumno en una situación de mero receptor.

La práctica escolar que aleja a los niños del contacto con la realidad, ahoga toda posibilidad real de aprender.

2. CRITERIOS Y OPCIONES EN LA FORMACION DE DOCENTES

2.1 Criterios en la formación de docentes

Cualquier decisión curricular que se adopte en torno a la formación de docentes, siempre pasa por una declaración de principios y criterios que señalan los por qué y los para qué, y que reflejan las políticas, los principios y la concepción antropo-filosófica-valórica que subyace a toda acción educativa de la institución.

Siendo la Universidad de Playa Ancha una institución dedicada a la formación de profesores, ha abordado el fenómeno educativo como un bien individual y social. Y lo ha examinado en primer lugar con un enfoque macroanalítico, para luego verlo en acción en sala de clases con una visión microanalítica, y sobre la base de estas dos visiones proponer un proyecto esbozado en un Plan de Estudios.

Criterios que inspiran la formación del educador:

a) Sólida formación humanista, pedagógica y científica.

b) Formación centrada más en lo cualitativo que en lo cuantitativo.

c) Se postula un currículum pertinente, contextualizado.

d) Formación centrada en la teoría y en la práctica.

e) Perfil delineado en competencias que abarcan el Ser, el Saber y el Saber hacer, en un fuerte compromiso de desarrollo personal.

2.2 Caracterización Curricular

El diseño curricular considera las siguientes características:

- *Teórico-práctico*: El futuro profesor debe dominar un cuerpo de doctrina que le permita explicar el fenómeno educativo en cualquier contexto, pero debe estar también sólidamente preparado para la acción.

- *Permanente e innovador*: La formación del profesor debe estar iluminada por dos líneas de acción, una que recoja lo permanente y otra que asegure al mismo tiempo la innovación.

- *Síntesis e integración*: Se propende a una formación que examine el fenómeno educativo en términos globales, y que facilite una integración de los contenidos y de los académicos a través de un trabajo en equipo e interdisciplinario.

- *Diseño de consenso y fundado en la información*: Se plantea un diseño como sistema abierto, alejado de los pedagogismos y especial en posiciones antagónicas, y fundado en el consenso y en las investigaciones de punta.

- *Flexible y formativo*: El diseño debe permitir el avance fluido del alumno en la malla curricular, pero también debe ser elemento formativo en cuanto a la articulación de las asignaturas y, a la vez, posibilitar el tiempo necesario para que el alumno complemente y enriquezca su formación y su desarrollo personal con actividades extraprogramáticas.

2.3 Opciones en la formación de docentes

Las opciones, como posibilidad, pueden ser tantas como instituciones existen- Sin embargo, en *strictu sensu*, sólo caben dos: continuar lo que se está haciendo o cambiar. El cambio, a su vez, ofrece dos alternativas: radical o equilibrado.

La Universidad de Playa Ancha ha optado por un cambio equilibrado, esto es, se ha mantenido lo que a juicio de los académicos de la Facultad es importante mantener, pero se ha innovado en la forma y en el fondo en los ramos de carácter pedagógico y de integración. Desde esta perspectiva se ha abierto la posibilidad de trabajar en equipos interdisciplinarios e interfacultades, en modificar sustantivamente la metodología a nivel de todas las asignaturas mediante la combinación de un trabajo teórico y de taller.

Otro de los cambios ha sido incorporar elementos de análisis y de acción, tales como "Sistemas educacionales-instruccionales efectivos", "Escuelas, hogar, comunidad y aprendizaje".

Una de las debilidades del diseño anterior era no permitir un contacto temprano y graduado del alumno con la realidad escolar, situación que el nuevo lo contempla.

El Plan de Estudios se organiza en tres áreas:

1. Ciencias de la Educación.
2. Formación Pedagógica.
3. Integración Educativa.

2.4 Estrategias para el cambio

Decididos a asumir el cambio, se ha estimado oportuno plantear una serie de estrategias que favorezcan el éxito de lo diseñado:

1. Presentar el nuevo diseño a la Facultad en pleno.
2. Fortalecer equipos de trabajo y el intercambio de ideas a través de coloquios.
3. Crear centros conectados con las asignaturas que investiguen y apoyen la docencia.

Vg.:
- Centro de Desarrollo de Estrategias Cognitivas.
- Centro de Orientación.
- Centro de Medios.
- Centro Pro Excelencia Educativa.

4. Fortalecer y elevar al más alto nivel académico las metodologías.
5. Favorecer los diálogos interfacultades.

2.5 Currículum de formación del Licenciado en Educación, Profesor de... que egresa de la UPLACED

El modelo que representa en forma general el currículum de formación, se formaliza a través de una estructura en franjas que compatibilizan ámbitos disciplinarios e interdisciplinarios de especialización con énfasis en la integración de los elementos que configuran el hecho educativo. A partir de esta estructura, el Currículum de formación del Licenciado en Educación, Profesor de..., permite el desarrollo de las competencias profesionales necesarias para desempeñar su rol en forma óptima.

Modelo general del Currículum de formación del Licenciado en Educación, Profesor de... que egresa de la UPLACED:

Franja de Licenciatura en Educación.
Franja Profesional Pedagógica.
Franja Profesional del Contenido de Enseñanza.
Franja de Formación General.

Franjas: Bases macrosistémicas del Currículum que emergen directamente de la caracterización funcional del Licenciado en Educación, Profesor de..., que egresa del sistema formal de la UPLACED.

Su conjunto tiene como propósito la formación integral de este profesional, otorgándole las competencias necesarias que le permitan desempeñar un rol profesional en que sus rasgos fundamentales sean: la objetividad, la creatividad, la autonomía, el compromiso, la subjetividad y el sentido crítico.

Las franjas que constituyen el sistema curricular son cuatro:

Franja de Licenciatura: Es una base macrosistémica del Currículum, constituida por un conjunto de disciplinas que aportan los fundamentos para el análisis crítico y actualizado del fenómeno educativo.

Franja Profesional Pedagógica: Es una base macrosistémica del Currículum, constituida por un conjunto de disciplinas que responden a los requerimientos específicos del quehacer educativo y que capacitan al futuro profesional para actuar en forma crítica, creativa, relevante y pertinente con el entorno sociocultural.

Franja Profesional del Contenido de Enseñanza: Es una base macrosistémica que comprende un conjunto de disciplinas que aportan los fundamentos de su objeto de estudio, de modo de responder a los requerimientos específicos relacionados con los contenidos de enseñanza de las distintas especialidades.

Franja de Formación General: Base macrosistémica del Currículum que comprende distintos campos disciplinarios e interdisciplinarios que son susceptibles de ser renovados en forma permanente, con el fin de complementar tanto a la formación personal como profesional del futuro egresado.

De esta macroestructura curricular emergen las áreas de desarrolllo del currículum, las que son en sí mismas sistemas de acción interdisciplinarias que vigorizan el trabajo académico al interior de cada campo disciplinario.

Las áreas de desarrollo curricular, que fluyen de la Franja de Licenciatura en Educación y de la Franja Profesional Pedagógica, están interrelacionadas e interdependientes, permitiendo visiones, teorías, métodos, estrategias sintéticas, globales particulares de la actividad de la Facultad de Ciencias de la Educación en lo que compéte a la educación, pedagogía e instrucción, ya sea con el sistema formal o con distintos agentes o usuarios educativos.

Las características más relevantes de estas áreas son la multidisciplinariedad, la apertura y la comprobación periódica. El propósito de cada área es lograr una innovación y una adecuada problematización y solución de problemas, para lo cual se requiere de la creatividad, el uso del talento, la inteligencia, el pensamiento y la imaginación.

Las áreas de desarrollo curricular que emergen de las Franjas señaladas son:

1. Area de Ciencias de la Educación.
2. Area de Formación Pedagógica.
3. Area de Integración Educativa.

Sobre la base de estas áreas se proyectarán las Mallas Curriculares de las distintas carreras propias del ámbito educacional de pregrado, postítulo y grados académicos.

Area de Ciencias de la Educación

Conjunto de disciplinas auxiliares de la Pedagogía que aportan los fundamentos teóricos que permiten describir, explicar, comprender e interpretar el fenómeno educativo desde una perspectiva individual y social.

Area de Formación Pedagógica

Conjunto de disciplinas teórico-práctica cuyo propósito es orientar la planificación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que la acción y quehacer educativo sean pertinentes.

Area de Integración Educativa

Conjunto de campos interdisciplinarios que fundamentan y orientan la integración de los diferentes aspectos involucrados en el proceso educativo. Su propósito es proporcionar los conocimientos teóricos, metodológicos, técnicos y prácticos que posibilitan una visión integradora del fenómeno educativo, de manera que la acción educativa sea coherente.

BASES MACROSISTEMICAS DEL CURRICULUM	AREAS DE DESARROLLO DEL CURRICULUM
Franja de Licenciatura en Educación	Area de Ciencias de la Educación
Franja Profesional Pedagógica	Area de Formación Pedagógica
	Area de Integración Educativa
Franja Profesional del Contenido de Enseñanza	*
Franja de Formación General	**

* Las Areas de Desarrollo Curricular para esta Franja deben ser definidas por la Facultad correspondiente.

** Las Areas de Desarrollo Curricular que corresponden a esta Franja deben ser definidas a partir de un trabajo conjunto de las Facultades.

Este modelo será posible de poner en práctica si se apoya fuertemente en la presencia de una estructura organizativa en las Facultades que comprenda Departamentos, Centros, Líneas de Desarrollo concordantes con las políticas de las Facultades, perfil profesional y estructuras académicas.

3. CONSIDERACIONES EN TORNO AL PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

3.1 Políticas de Perfeccionamiento

1. Crear y mantener una Comisión Permanente de Perfeccionamiento al interior de la Universidad.
2. Diagnosticar periódicamente necesidades del Sistema.
3. Proponer variadas actividades de perfeccionamiento que respondan a los distintos niveles de la Educación en Chile.
4. Crear equipos sólidos para que actúen en talleres metodológicos.
5. Evaluar constantemente las actividades de perfeccionamiento.
6. Promover grupos de reflexión al interior de las Unidades Educativas como una forma de participación creativa e inteligente.

3.2 Plan de Perfeccionamiento propuesto por la U.P.L.A. de Ciencias de la Educación

Fundamentación

Este plan responde a necesidades detectadas a nivel regional y nacional, referidas a desarrollar un plan de perfeccionamiento que satisfaga las necesidades de las Unidades Educativas y del profesorado en los niveles de parvularia, básica, media (con énfasis en lo técnico profesional) y diferencial.

Este programa ha considerado que el profesorado y la Unidad Educativa poseen múltiples saberes y que conocen los problemas en forma directa, en calidad de actores, por lo tanto, en gran medida pasará su acción en aprovechar los recursos existentes, utilizando las experiencias y capacidades acumuladas.

Para elaborar este proyecto se ha formado una Comisión General de Perfeccionamiento al interior de la U.P.L.A., que está integrada por docentes de las distintas facultades.

Esta comisión ha desarrollado una actividad previa diagnóstica en la que se han analizado diversos documentos, tales como "Proyecto de Desarrollo Educativo Regional" (V Región), "Informe de Sistematización –Comisión Perfeccionamiento V Región– Cuestionario, aplicado a profesores que participaron en perfeccionamiento en enero de 1991 en la V Región, ofrecido por U.P.L.A., Secretaría Ministerial y otras instituciones, además de un informe parcial del cuestionario sobre necesidades de perfeccionamiento, confeccionado y administrado por la Sociedad de Educación Matemática.

3.3. Plan de Perfeccionamiento UPLACED

I. Sistema de Perfeccionamiento Específico. Lo ofrece cada Facultad según las modalidades:

- Libre (Independiente de un programa sistemático).
- Especialización, un paquete de cursos.

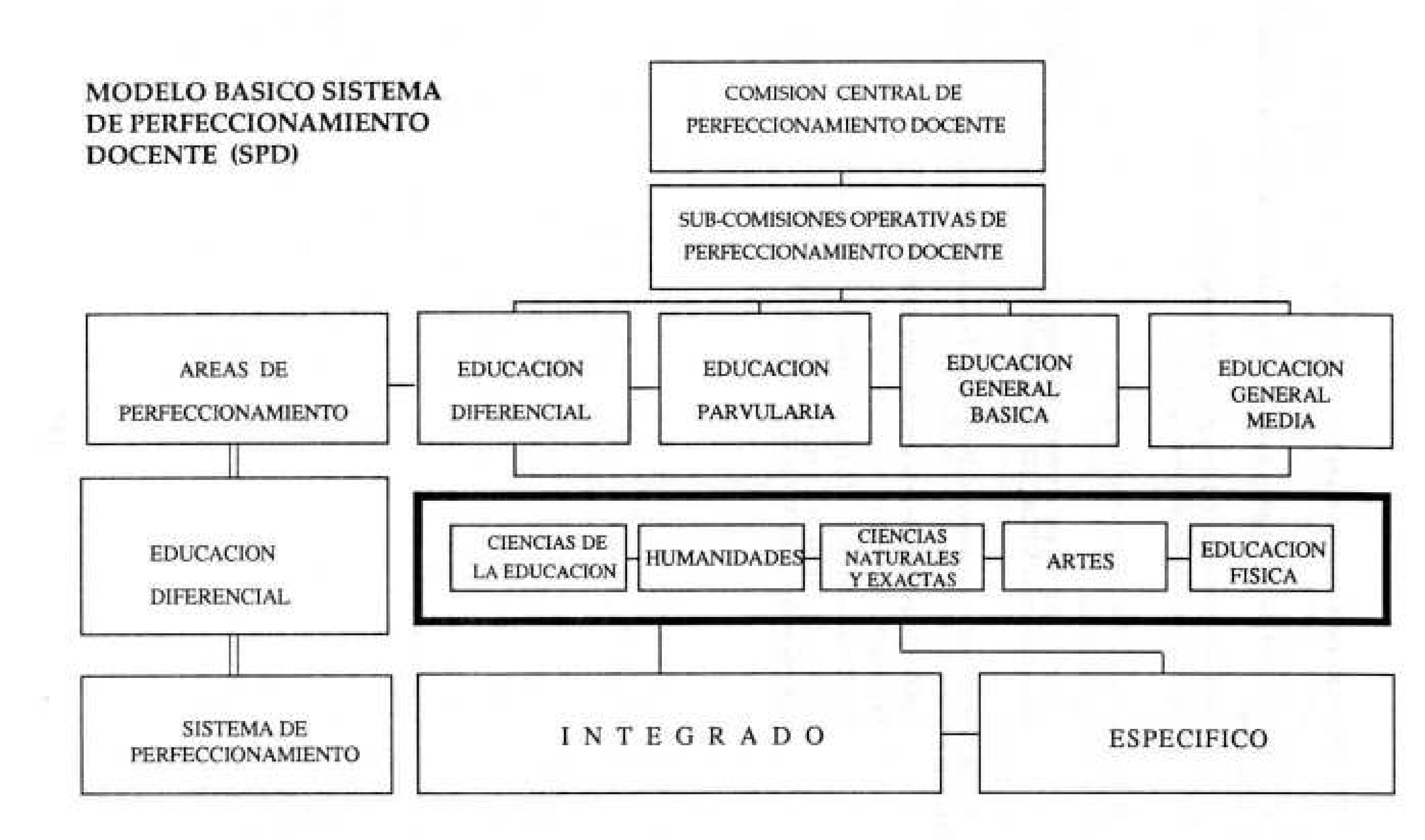
II. Sistema de Perfeccionamiento Integrado.

- Especialización:

  Se ofrece al profesor-alumno su incorporación a programas regulares existentes en la UPLACED tales como menciones o postítulos.

III. Sistema de Perfeccionamiento, Programas Especiales, Modalidad educativa a distancia.

- Titulación extraordinaria a profesores de E. G. B.
- Ex-Escuelas Normales.
- Regularización de Título para profesores de E. G. B.
- Programa Integral de Cooperación para el desarrollo de sectores de extrema pobreza de V Región.


MODELO BASICO SISTEMA DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE (SPD)
COMISION CENTRAL DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE
SUB-COMISIONES OPERATIVAS DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE
AREAS DE PERFECCIONAMIENTO
EDUCACION DIFERENCIAL
EDUCACION PARVULARIA
EDUCACION GENERAL BASICA
EDUCACION GENERAL MEDIA
EDUCACION DIFERENCIAL
CIENCIAS DE LA EDUCACION
HUMANIDADES
CIENCIAS NATURALES Y EXACTAS
ARTES
EDUCACION FISICA
SISTEMA DE PERFECCIONAMIENTO
INTEGRADO
ESPECIFICO

BIBLIOGRAFIA

Carrillo F., Rolando: "La Educación como condición para el desarrollo", en *Revista Diálogos Educacionales* Nº 15-16, U. Playa Ancha, Ciencias de la Educación, 1990.

Israel, Ricardo: "Un mundo distinto: los efectos sociales de una Revolución Tecnológica". En *Revista Política,* U. Chile, 1985.

Kraft, Richard: *The Theory of Experiential Education*. U. Colorado, 1982.

Martínez, Sergio y Altmamm, Edith: *El niño y la tecnología.*, Editorial Andrés Bello, 1988.

Comisión Nacional de Decanos de Facultades de Educación: "Criterios generales para el currículo de la formación de Educadores". Documento de trabajo, 1991.

MIRAR DESDE ADENTRO*

LOS ENUNCIADOS TEORICOS FUNDACIONALES PARA LA REFORMULACION CURRICULAR DE LA FORMACION DE PROFESORES

Araceli de Tezanos
Departamento de Educación y Ciencias
Instituto Profesional de Osorno

A MODO DE INTRODUCCION

El sistema educativo está expuesto permanentemente a un sinnúmero de demandas, tanto endógenas como exógenas, que le aportan a su dinamicidad y transformaciones. En este contexto la exigencia que apunta a la calidad de la enseñanza impartida en las escuelas y liceos, emerge estrechamente vinculada a los modos que asume la formación de docentes, en tanto serán ellos los que concretizarán las intencionalidades demarcadas en las políticas educacionales y también en quienes recaerá la responsabilidad de la construcción del saber pedagógico que identifica y determina al "oficio de enseñar".

Es en esta perspectiva que el Departamento de Educación y Ciencias del Instituto Profesional de Osorno inicia, a partir de marzo de 1989, un proceso de transformación curricular de las carreras que tienen como propósito la formación de maestros para diferentes niveles del sistema educativo. Las carreras impartidas y administradas por el mencionado Departamento son: Pedagogía en Educación General Básica, Educación Parvularia, Pedagogía en Castellano, en Historia y Geografía, en Biología, Química y Ciencias Ambientales, en Educación Física, en Matemáticas y Computación, cuyos egresados enseñan en el nivel medio del sistema, y Psicopedagogía[1]

La reforma curricular parte por una discusión profunda acerca de los fundamentos filosófico-pedagógicos que sustentan en la actualidad la formación de docentes en Chile. En la elaboración de esta crítica se parte por los contenidos sustantivos de la tradición que aparecen sacralizados y mistificados, llegando a las formulaciones de la Tecnología Educativa que permean en la actualidad, casi todas las proposiciones acerca del quehacer pedagógico en el país. La crítica desarrollada abre el camino del distanciamiento y la posibilidad de la construcción de conceptualizaciones que se inician con una toma de posición acerca de la Pedagogía, como eje fundacional de

* Estos enunciados teóricos representan una síntesis del texto de la misma autora *Maestros: el cambio en acción*. (1990, en prensa)

la formación de docentes.

Sin embargo, no se trata de un proceso de restauración, sino de re-crear conceptualizaciones que discuten las prácticas y las re-actualizan en una praxis que emerge del "oficio de enseñar", reflexionado sistemáticamente. Estos despliegues conceptuales actualizados emergen de una lectura, desde la hermeneútica crítica, de ámbitos diversos de la realidad, tales como las estructuras curriculares vigentes en el país y sus implícitas fundamentaciones; los modos que, en términos genéricos, asume el trabajo en las escuelas formadoras; los textos que discuten la educación de los maestros...

En consecuencia, este documento tiene como propósito desplegar:

a) la enunciación de algunas proposiciones significativas como antecedentes;

b) las conceptualizaciones recreadas como fundamento epistemológico-pedagógico de las transformaciones curriculares;

c) los modos de operación de las nuevas estructuras curriculares.

A. A MODO DE ANTECEDENTES: ALGUNAS ANOTACIONES CONTEMPORANEAS

En el momento actual, a la formación de docentes se la cuestiona, siguiendo a Levin (Levin, H.M., 1990), haciéndole reclamos acerca de su carencia, entre otros aspectos, de actualización en relación con:

a) los contenidos más contemporáneos de la Tecnología (ordenadores y procesadores de textos);

b) la internacionalización de la problemática del planeta (más geografía, más lenguas extranjeras);

c) el cambio en la esfera laboral (necesidad de interpretar información, ampliar la comunicación en los equipos de trabajo, resolver problemas tanto de manera individual como grupal);

d) los niños provenientes de poblaciones de alto riesgo (trabajo con padres, elaboración de currícula apropiados, aprendizaje cooperativo, tutoría de pares).

Sin embargo, los cuestionamientos tienden en general a los aspectos formales, fundamentalmente cuando se aduce que el camino que tiene la educación de los maestros para subsanar estas carencias es un entrenamiento intensivo en la asignatura objeto de enseñanza y la metodología de la misma (Levin, H.M., 1990), sin poner en cuestionamiento los fundamentos teóricos que subyacen –y no siempre explícitos–, tanto a las políticas de formación como a las estructuras curriculares que las concretizan.

Esta proposición de Levin, proveniente del ámbito de la Economía de la Educación, converge al igual que otras, que emergen del ámbito pedagógico, hacia una crítica rigurosa al estado actual de la formación en cuanto a los puntos esenciales de los contenidos y de las estructuras curriculares que articulan los procesos de aprender a ser maestro. Como es el caso de las consideraciones de M. Ginsburg acerca del proceso de "moleculización" del saber, las contradicciones existentes al interior de las asignaturas adjetivadas como pedagógicas, así como también entre el saber instaurado en las instituciones y lo público (Ginsburg, M., 1986), llevan a

cuestionar los modos en que se educan los futuros profesores en tanto no existen vínculos entre teoría y práctica, sino que esta última emerge como lo relevante de la formación. La evidencia de esta afirmación es el énfasis que se pone tanto en los textos como en las discusiones de las clases sobre las destrezas instruccionales, los métodos y estrategias (Ginsburg, M., 1986). También consideramos relevantes los hallazgos de un estudio de Hollingworth acerca de la eficiencia que tiene el proceso de formación en los posibles cambios de las "creencias a priori" (*a priori beliefs*) que tienen los futuros profesores acerca del oficio de enseñar, así como también en qué medida los maestros guías de las actividades de práctica profesional, los contenidos disciplinarios, la acción de los consejeros académicos influyen en los cambios intelectuales de los estudiantes durante el proceso de aprender a enseñar. El estudio de Hollingsworth asume, en su primera etapa de desarrollo, que "algunos factores de la educación de los maestros son más efectivos que otros en la preparación de pregrado de los docentes en el ámbito del manejo de la clase, la enseñanza de la lectura, y la comprensión de los modos de aprender del estudiante" (Hollingsworth, S., 1989). Además, "aunque no explicado en totalidad en el texto, es claro desde los ejemplos presentados /en el estudio/ que el supervisor que guía o interviene informativamente tiene un impacto definitivo en el aprendizaje de los futuros maestros" (Hollingsworth, S., 1989). Por último, se reconoce que en "una aproximación más genérica a la educación de los maestros –por ejemplo, valorando una sola visión cultural con exclusión de otras– podría contribuir a la reproducción de modelos instruccionales existentes y a un aprendizaje superficial... /En consecuencia/ lo que parece necesitar la formación de los maestros es una aproximación flexible que ayude a los postulantes con diferentes creencias iniciales a comprender las complejidades involucradas en la vida de la sala de clase y aprender que tanto los métodos como el manejo de la clase y aun los contenidos variarán de acuerdo a las particularidades de las escuelas y de los niños" (Hollingsworth, S., 1989). Estos resultados se vinculan con los obtenidos en un estudio desarrollado acerca de los orígenes de "las maneras de dictar clase" donde se devela la emergencia de formas sacralizadas de la enseñanza que surgen tanto en los discursos como en las actividades de los estudiantes-maestros de una Escuela Normal en Colombia, así como también el desconocimiento que ellos tienen de una conceptualización clara acerca de lo teórico y su significación y sentido en la relación teoría-práctica. Todo ello lleva a la conclusión de que el contenido fundamental de la transmisión en el proceso de formación de los docentes es un esqueleto vacío de "las maneras de dictar clase", lo que evidencia la ausencia de una formación en las causas que remiten a la historicidad de las conceptualizaciones y de las prácticas enseñadas (Tezanos, A. de, 1987). Stones, partiendo de una crítica a la concepción de la enseñanza que la explica como una "entrega de un producto" denominado currículum, propone una aproximación a la formación de maestros que recupere una teoría sustentada en la práctica cotidiana para que de esta manera los estudiantes "se apropien de conceptos y principios pedagógicos claves que les permitirán construir un modo personal de enseñar de aplicación general" (Stones, E., 1989), acercándose de esta manera a la construcción de su autonomía intelectual. Otro aspecto relevante que es revisado por estos estudios es el papel de la experiencia y de la historia en la formación de maestros. En relación con la primera, la pregunta es cuándo y cómo se deben producir procesos de ruptura en el ámbito experimental que conduzcan a los

futuros maestros a construir su propio modo de pensar y aprender sin confundir los problemas del saber y el poder que son encubiertos por adscripciones a "contenidos arcanos en nombre de la posible profesionalización" (Buchmann, M., 1989). Con referencia al papel de la historia en la educación de los maestros, Violas (1990) considera dos modos de comprensión que, aunque relacionados, tienen importantes diferencias:" 2. " la comprensión que resulta de la historia entendida como sustituto de la experiencia–esto es, como los sujetos, individual o colectivamente, forjan sus respuestas a realidades específicas de su tiempo–, lo que se funda en nuestra habilidad para entender como la experiencia del pasado puede ser generalizada a través del tiempo y aplicada al presente, y 3. la comprensión de cómo se han desarrollado ciertas condiciones de nuestro presente". Sin embargo, apunta Violas, el valor que se dé a la enseñanza de la historia en la formación de profesores dependerá de cómo se conciba al maestro, puesto que "si consideramos al maestro simplemente como un técnico que solo "enseña" el currículum que le ha sido dado por un superior, entonces, por supuesto, no necesita una comprensión histórica para evaluar tanto los currículos como el fin de la educación. Si, en cambio, concebimos al maestro como un profesional que participa en la generación de los currículos y de las políticas educacionales y, en razón de esta participación tienen un dominio más sofisticado de la enseñanza, entonces la comprensión histórica es un componente esencial de su competencia profesional como maestro" (Violas, P., 1989).

En el caso específico de Chile, emergen como pertinentes a la argumentación de este documento, los trabajos de Amanda Labarca (1939), Iván Núñez (1986), Gonzalo Vial (1987) y Cristián Cox (1989). Tanto Labarca como Vial coinciden sobre la prevalencia de la propuesta *pestalozziana* para el caso de los docentes de la escuela básica, así como también sobre la extraordinaria y perseverante influencia de las ideas de Herbart y "su camino del método" en la formación de los profesores para la enseñanza secundaria. Una hipótesis que se puede adelantar a este respecto es que la fundación del Instituto Pedagógico de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile en 1889 está signada por la presencia de Jorge Enrique Schneider, quien corporiza al pensamiento herbartiano en las aulas del Instituto (Labarca, A., 1939). Estas ideas permanecen, aunque no siempre de manera explícita, en este ámbito institucional, aunque este hecho no es reconocido por los herederos contemporáneos de esta tradición. Más aún no ha habido una preocupación por abrir un espacio tan fundamental como la reconstrucción histórica de la práctica pedagógica en el país, como lo afirma Iván Núñez en su estudio acerca de los estilos de trabajo docente comprometidos en los intentos de reforma del sistema educativo que tuvieron lugar entre 1928 y 1931, pero que nunca fueron realidad. Este estudio (Núñez, I., 1987) representa un esfuerzo por recuperar la historia de la Pedagogía en Chile y más aún, devela la batalla dada por los maestros durante los años mencionados por legitimar su condición de intelectuales autónomos a través de la propuesta de un proyecto pedagógico-cultural cuya intencionalidad última era resguardar y avanzar en el proceso de mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

Por otra parte, estudios recientes (Cox y Gysling, 1989), formulan "un análisis de los planes de estudio de las cuatro instituciones formadoras de profesores más importantes del país, desde sus orígenes hasta el presente". Para dicho análisis la

investigación "se pregunta por las continuidades, variaciones y cambios más importantes definidos por las instituciones formadoras en los mapas del saber constitutivos de la competencia docente". Pero es aquí, y en razón de la propuesta teórica asumida, constituida por la red analítica de las categorías elaboradas por Basil Bernstein, en donde la investigación deja fuera un análisis imprescindible en el contexto de la formación de docentes para los diferentes niveles del sistema educativo: el estudio crítico del saber pedagógico y las formas cómo éste se ha articulado en sus conceptualizaciones en el contexto de las instituciones formadoras de maestros en el país. Esto lleva a que los autores mencionados sugieran, en relación con las posibles modificaciones de los currícula actuales, en vistas a mejorar la calidad de la formación, propuestas que ignoran la relevancia que el saber pedagógico y los modos que asume la praxis que lo genera tienen en el proceso de constitución de la identidad y la autonomía intelectual de los maestros. La carencia de una historia de la práctica pedagógica en el país y las afirmaciones o conclusiones del estudio de Cox y Gysling, considerados solamente a modo de ejemplo, ponen de relieve un desconocimiento, por parte de sectores de la intelectualidad del país, del significado y sentido de los contenidos sustantivos de la tradición que sostiene y transforma el "oficio de enseñar".

Quizás por lo anotado anteriormente, es por lo que las críticas al sistema educativo emergidas en los últimos años se agotan en aspectos que consideramos formales, exteriores, no sustantivos. Aunque lejos de nuestra intención está desconocer la importancia que tienen los salarios de los maestros y/o la posibilidad de un perfeccionamiento gratuito y/o un aumento considerable en el porcentaje presupuestal asignado al sistema educativo y/o hacer realidad una escuela gratuita, donde la obligatoriedad cobre sentido por sí misma, es un hecho incuestionable que estas situaciones han encubierto el abandono que la intelectualidad del país ha hecho del ámbito del saber pedagógico. Este abandono ha tenido consecuencias graves en lo que respecta a la formación de maestros, así como también en lo que se refiere al diseño y proposición de estructuras curriculares tanto para las instituciones formadoras como para aquellas instituciones de nivel básico y medio del país.

Las consecuencias mencionadas se concretizan en:

a) La institución (genéricamente hablando) formadora de maestros se ha transformado en la transmisora de un armazón hueco y sin sentido, que lleva a los futuros maestros a mantener relaciones de exterioridad con el saber pedagógico que da significado y sentido al enseñar y, en consecuencia, a seguir replicando el modelo que les fue impreso durante su pasaje por las instituciones educativas en condición de alumnos.

b) Los maestros instruidos en estas instituciones, al igual que los artesanos medievales carecen de una "formación en las causas", pues desconocen el origen de las formas de su hacer. Esta situación les quita la posibilidad de devenir constructores del saber que define y determina su praxis social específica: el saber pedagógico.

c) Lo anterior es consecuencia del exilio de lo teórico de la institución formadora (siempre genéricamente hablando), reemplazándose por largos listados de nombres y temas que estructuran los contenidos de las asignaturas "pedagógicas". Esta situación deja por fuera la posibilidad de formar un maestro como un intelectual

comprometido con el proceso de construcción del saber pedagógico que marca su singularidad e identidad en una formación social históricamente determinada (Stones, E., 1989. Tezanos, A., de, 1987).

d) Se sobredimensiona el valor formativo de los cursos de "metodología de la enseñanza", abandonando la discusión sobre las estructuras conceptuales, su sentido y significado, en el proceso de constitución del saber pedagógico y sus transformaciones, produciéndose un fenómeno de extrañamiento de dicho saber que, en esencia e históricamente, ha sido y es el que le da sentido al "oficio de enseñar".

Lo hasta aquí enunciado ha llevado al fracaso a todos los intentos que se han hecho en relación a generar y procesar transformaciones en la formación de maestros, puesto que la discusión sobre los fundamentos filosófico-teóricos de las propuestas está ausente, y en cada nuevo intento se cae en poco tiempo en los mismos vicios y distorsiones. Comienzan entonces las preguntas: ¿será que esta asignatura debía estar antes o después?, ¿los pre-requisitos están bien definidos?, ¿hemos seleccionado bien a los maestros de maestros en relación con las asignaturas?, ¿los lugares seleccionados para la práctica docente son los correctos?, ¿serán suficientemente participativas las lecciones?, ¿cuántos créditos deberá tener esta asignatura? Sin embargo, el problema sustantivo, relevante, no se enfrenta, esto es: cuál es la propuesta filosófica que orienta las formulaciones curriculares, ¿es pertinente y se compadece con la realidad educacional del país y las proyecciones de futuro?, ¿de dónde emerge?, ¿por qué se asume?, ¿es la única posible?

Por último, y no por ello menos importante, en estos antecedentes nos interesa señalar otra consecuencia relevante. Este nuevo elemento de nuestro análisis crítico es el uso de las instituciones formadoras de docentes para trasegar a la sociedad una visión acerca de la Ciencia y sus procesos de legitimación. La concepción de esta cientificidad por parte de la T.E. es aquella que trivializa las formulaciones originarias y centra su temática en "el método científico" y la "objetividad" de la indagación, es decir: un extrañamiento del objeto que sustenta e impone la "neutralidad valorativa". Una visión de la ciencia que "no maneja de manera apropiada los problemas conectados con el proceso social, lo que la ha llevado a la superficialidad en relación a lo metodológico y a los contenidos, y esta superficialidad, a su turno, ha encontrado su expresión en la negación de las relaciones dinámicas entre las diversas áreas con las cuales la ciencia se relaciona, lo que ha afectado de modos diversos la práctica de las disciplinas" (Horkheimer, M., 1972). Esto lleva además a romper la condición de universalidad exigida en toda formación profesional.

B. LA RECONSTRUCCION TEORICA: EL REGRESO DEL SABER PEDAGOGICO

Lo dicho hasta aquí, nos permite afirmar que la adscripción irracional tanto a modelos pedagógicos transferidos desde otros contextos socio-culturales así como también a concepciones acerca de la ciencia que dejan por fuera la comprensión de la relación entre un sujeto históricamente constituido y un objeto articulado en su proceso de construcción en experiencias histórico-genéticas, lleva a consecuencias

tales como:

i) una confusión permanente entre los conceptos de Educación y Pedagogía, como producto de la adscripción, no siempre racional, a un concepto de Ciencia;

ii) la no consideración de la resignificación del saber, entendido como una estructura articulada de conceptos que se fundamenta y emerge de una praxis, sus condiciones de existencia sus reglas y sus transformaciones históricas (Foucault, M., 1982);

iii) el desconocimiento y omisión de los corpus teóricos que han contribuido a la constitución del saber pedagógico en su desarrollo histórico, como parte sustantiva de las propuestas de investigación educacional contemporáneas y a la ausencia de investigación pedagógica;

iv) el asumir que sólo existe un modelo de diseño curricular que es aplicable universalmente, haciendo caso omiso de las concepciones filosóficas y epistemológicas que subyacen al mismo, lo que inhibe una discusión acerca del sentido de la formación de maestros, cuando el modelo en cuestión se aplica a ésta.

C. CONCEPTOS ARTICULADORES: ACLARACIONES DE SIGNIFICADO Y SENTIDO

Educación y Pedagogía aparecen como conceptos intercambiables en la literatura al alcance de profesores, investigadores, curriculistas y planificadores. Eso se ha prestado a innumerables falsas interpretaciones de sus significados. Es fundamental para comprender esta situación recuperar el proceso histórico de ambas conceptualizaciones. De este proceso histórico nos interesa recuperar una diferenciación que nos parece clave en el contexto de este documento:

- La Educación aparece vinculada a las condiciones de vida social y política (Mialaret, G., y Dottrens, R., 1972); de hecho, es una institución social, fundada sobre el interés práctico de una sociedad, acotada y definida por su finalidad: la formación de individuos (Tezanos, A., de 1983).

- La pedagogía está articulada a una praxis social específica: la enseñanza, sus condiciones de existencia, sus reglas y sus transformaciones históricas. Es decir, es un saber. Este saber es el que enmarca y discute los modos de concreción de la relación pedagógico[8], en tanto mediadora del pasaje de un individuo desde la sociedad natural familiar a la sociedad civil.

Esta diferenciación conceptual tiene necesariamente que estar presente en las propuestas para la formación de maestros. La visión de la Educación como una institución social que se articula y contradice con otras instituciones sociales en formaciones culturales históricamente determinadas, debe ser uno de los objetos de estudio de los futuros docentes. Esto permitirá develar el sentido del "oficio de enseñar" articulado a un proyecto socio-cultural general. Por otra parte, habrá en los nuevos maestros una búsqueda de la comprensión del sentido y significado de la cotidianidad donde insertará su labor, en tanto una comprensión universalista de la Educación le permitirá abrirse el camino en una praxis específica, contextualizada en un momento histórico y territorio determinado.

La claridad acerca del concepto Educación es fundamental para la comprensión de otro concepto clave en este contexto: *formación*. Puesto que es el interior de la institución educación que se articula el proceso formativo, cuya intencionalidad es alcanzar la autonomía propia del individuo. Autonomía que se comprende como la posibilidad de construir, en diferentes contextos socio-culturales, relaciones intersubjetivas con carácter reflexivo y crítico. Esta condición autonómica es sólo posible si el individuo deviene un sujeto culto, consciente históricamente de sí mismo y de la sociedad a la cual pertenece y a cuya transformación y desarrollo contribuirá.

La recuperación de los procesos de constitución del saber pedagógico, como algo diferente a la Educación, es otro elemento relevante en esta propuesta de formación de maestros. La recuperación y reconstrucción de la Pedagogía se inicia en la comprensión y la búsqueda de significado de las relaciones que constituyen su objeto de estudio, evitando visiones unívocas o mecánicas de las mismas. El poner el acento en las relaciones y su sentido, no implica abandonar la construcción de interpretaciones, en tanto el desarrollo teórico está íntimamente vinculado a estas últimas. Las interpretaciones no pueden caer en el perspectivismo o en la mera comprensión que los actores tienen de sus actos en la vida cotidiana de la escuela, sino que deben trascender esta situación de facticidad para indagar sobre las contradicciones entre las formas que asumen las relaciones y lo sustancial, esencial, que ellas portan. En este último aspecto la reconstrucción histórica juega un papel fundamental para ampliar la comprensión del objeto y la construcción teórica.

La propuesta de cambio emprende la tarea de recuperar al sujeto histórico de la Pedagogía, entendido como la relación entre maestros y alumnos. Esta relación se asume desde el significado que en los diferentes contextos socio-culturales, reclaman los conceptos que concretizan sus mediaciones: el trabajo y el lenguaje (Tezanos, A., de, 1982).

D. A MODO DE RECAPITULACION: CONSIDERACIONES FUNDACIONALES

La transformación esencial en la formación de docentes, se funda sobre las siguientes consideraciones que emergen de lo hasta ahora expuesto:

i) una concepción totalizante sobre el saber que, siguiendo a Foucault, lo significa como una estructura articulada de conceptos, cuyos significados se constituyen históricamente al igual que el sentido de las relaciones que entre ellos se generan;

ii) una conceptualización acerca del aprender y del enseñar como procesos de apropiación por el trabajo y el lenguaje. Estos procesos tienen condiciones de individualidad y socialización, que determinan su posibilidad de existencia en tanto ninguna de las condiciones puede estar ausente;

iii) una aproximación de sentido acerca del ser maestro que lo interpreta como un intelectual comprometido con los procesos de construcción de la cultura (entendida ésta como lo producido por el hombre en su vínculo con la naturaleza, con los otros y consigo mismo), en general, y del saber pedagógico, en particular;

iv) la necesidad y el interés de cambiar el centro del discurso pedagógico, desplazándolo desde el proceso de enseñanza-aprendizaje a la constitución históri-

ca de la relación pedagógica como eje central de la construcción teórica y la práctica actual con la cual ésta se articula.

Estas consideraciones se concretizan en:

a) La desaparición de la asignaturización, en tanto dicho proceso es la base de la "moleculización" y excluye el saber entendido como totalidad. Se propone, en consecuencia, un diseño curricular estructurado sobre líneas programáticas articuladas sobre seminarios. Este concepto de líneas programáticas convoca al diálogo multidisciplinario alrededor de los conceptos que están presente en áreas específicas del saber. El sentido de las relaciones entre conceptos y su proceso de constitución conforman los contenidos de los seminarios.

b) El enseñar y el aprender están articulados necesariamente al conocer y al proceso de conocimiento: es decir, que sus significaciones y sentidos están enraizados a propuestas epistemológicas que en el espacio académico se concretizan en procesos de investigación e indagación. En consecuencia, la praxis pedagógica en la formación de docentes se hace real en la perspectiva de estos procesos y los diferentes modos que los caracterizan y han hecho posible su desarrollo. Por lo tanto, no se privilegia a ninguno de aquellos, se manifiesten en lo empírico y/o en lo teórico. A lo que se apunta, es al hacer consciente los modos que asumen social e individualmente los procesos de conocimiento, la disciplina y el rigor del pensar en ellos involucrados. Esto implica la imprescindible recuperación de la escritura, como la forma de expresión que da identidad y se compromete con la constitución del saber y la construcción de la tradición académica. Los procedimientos de evaluación, en este contexto, pierden su carácter cuantitativo, transformándose en procesos de valoración del conocer, del generar ideas y argumentarlas. Sin desconocer la relevancia de una buena y exhaustiva descripción de hechos, se considera que es la interpretación de ellos, desde diferentes propuestas teóricas, la que abre el espacio a procesos reflexivos que median la comprensión, que está en la base de esta concepción del enseñar y el aprender. Por otra parte, el trabajo como mediador de la relación pedagógica que concretiza la formación de docentes debe tener carácter libre y creador. Si no es así se corre el riesgo que los conceptos que articulan los diferentes ámbitos del saber y sus relaciones tengan una condición ideológica y sean inculcados dogmáticamente, llevando al futuro maestro a guardar relaciones alienadas, de exterioridad, tanto con los contenidos de la disciplina objeto de enseñanza como con el saber pedagógico que le da identidad y con cuya construcción debe comprometerse.

c) Hacer desaparecer tanto de la propuesta curricular como de la praxis pedagógica la antigua dicotomía que se enuncia a través de la existencia de dos culturas. Tecnología y disciplinas que discuten al hombre en su relación consigo mismo y con los otros están mediadas necesariamente por el trabajo; en consecuencia, ambas son expresiones de la cultura. Por lo tanto, al postular que el maestro debe comprometerse con proyectos culturales, este compromiso atraviesa todos los ámbitos de la actividad humana. El currículum debe contemplar el establecimiento de vínculos con las actividades concretas de los contextos socio-económico-culturales en los cuales están insertas las instituciones educativas.

d) El privilegio de la relación pedagógica sobre los procesos de enseñanza-

aprendizaje lleva también a asumir el compromiso que involucra enseñar y abandonar una postura "pretendidamente objetiva y distanciada" sobre el aprender de los alumnos, tanto al interior de la institución formadora de docentes como en la Escuela o el Liceo. El trabajo es aquí un concepto fundamental y los modos de su concreción en las salas de clase dejará huellas en los futuros maestros. Este trabajo se enmarca en un reconocimiento de las diferencias no sólo entre los estudiantes, sino también entre académicos y estudiantes. La pretensión de igualdad implica una posición ideológica que solamente lleva a confusiones y a un encubrimiento de las relaciones concretas, así como también de los prejuicios. Este reconocimiento de las diferencias no está vinculado a un ejercicio irrestricto del autoritarismo por parte de los académicos, sino la presencia permanente de la razón como mediadora de este diálogo en las diferencias. La relación pedagógica no se funda sobre el igualitarismo de sus miembros, sino sobre el reconocimiento tanto de las diferencias que existen entre ellos como en las diferencias entre autoridad y poder. La comprensión de estas diferencias dará significado a la relación pedagógica como mediadora de los procesos de desarrollo de una personalidad propia, histórica y socialmente superior, de los individuos que en ella participan. La relación pedagógica es el ámbito de concreción de la praxis, es decir, de la relación teórica-práctica. Esta relación es sustantiva a la formación de docentes, en tanto la práctica marca su aprender como artesanos y la teoría como intelectuales. Poner el énfasis en uno u otro elemento de esta relación, ignorándola, hace del maestro de maestros y del futuro maestro un ideólogo; sea "practicista o teoricista", ambas encubren la concreción de la praxis pedagógica. En consecuencia, la práctica no se asume como un ejercicio de simulación del quehacer profesional, sino como un elemento sustantivo de la formación, articulado de manera permanente a los cuerpos teóricos actualizados. Es decir, se consideran diferentes modos de abordar la relación teoría práctica como la inmersión en la empiria que subyace a todo proceso de conocimiento de la realidad, o de diferentes realidades, y el ejercicio profesional estrechamente articulado a las conceptualizaciones construidas por la didáctica regional, en una perspectiva que contemple la articulación de los contenidos sustantivos de la tradición con la contemporaneidad.

NOTA

La carrera de Psicopedagogía reemplaza a Educación Diferencial con mención en Trastornos Específicos del Aprendizaje, que fue discontinuada a fines de 1988. El cambio responde a transformaciones en las conceptualizaciones y concepciones teóricas que sustentan contemporáneamente la praxis de estos profesionales, entendiendo su tarea como la posibilidad de desarrollar una praxis pedagógica creativa, diferenciada, con niños y adolescentes con problemas de desarrollo y aprendizaje. Es decir, un profesional capaz de abrir los espacios para generar los procesos de apropiación de los instrumentos básicos para la comprensión del entorno sociocultural, tales como lecto-escritura, cálculo y las prácticas de convivencia social. Más aún, la formación de los psicopedagogos parte de una premisa fundamental: todo ser humano piensa, aunque este pensar asuma diferentes modos.

Adorno, Theodor: *Dialéctiva Negativa*, Taurus Ediciones, Madrid, 1975.

Bakhtin, Mijail: *Speech Genres an Other Late Essays*, University of Texas Press, Austin, 1987.

Benjamin, Walter: *Angelus Novus*, Ediciones Edhasa, Barcelona 1971.

Bernstein, Richard J.: *Beyond Objectivism and Relativism*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1988.

Buchmann, Margaret: "Breaking from experiencie in teacher education: when it is necessary? How it is possible?", Oxford, *Review of Education*, Vol. 15, Nº 2, 1989: 181-195.

Cox, Cristián; Gysling, Jacqueline: *Continuidad y Cambio en las Categorías de Conocimiento en la Formación del Profesorado Chileno*, 1842-1987, CIDE, Santiago, 1988.

Debesse, Maurice; Mialaret, Gastón: *Introducción a la Pedagogía*, Oikos-Tau Ediciones, Barcelona, 1972.

Foucault, Michel: *Arqueología del Saber*, Siglo XXI Editores, México, 1982.

Foucault, Michel: *Resumen des Cours 1970-1982*, Julliard, Paris, 1989.

Ginsburg, Mark: "Reproduction, Contradiction and Conception of Curriculum in preservice teacher education", *Curriculum Inquiry*, Vol. 16, Nº 3, 1986: 283-309.

Habermas, Jurgen: *Knowledge and Human Interests*, Beacon Press, Boston, 1972.

Habermas, Jurgen: *Theory of Communicative Action* Vol. I, Beacon Press, Boston, 1984.

Habermas, Jurgen: *Logique des Sciences Sociales et Autres Essais*, P.U.F., Paris, 1987.

Hollingsworth, Sandra: "Prior beliefs and cognitive change in learning to teach." *American Educational Research Journal*, Summer 1989, Vol. 26, Nº 2, pp: 160-189.

Khun, Thomas: *The Structure of Scientific Revolutions*, The University of Chicago Press, Chicago, 1970.

Labarca, Amanda: Historia de la Enseñanza en Chile, Prensas de la Universidad de Chile, Santiago, 1939.

Levin, Henry M.: "Economic trends shaping the future of teacher education." *Educational Policy* 4, Nº 1 1990: 1-15.

Martínez Boom, Alberto; Castro, Jorge O; Noguera, Carlos E.: *Crónica del Desarraigo: Historia del maestro en Colombia*, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 1989.

Mockus, Antanas: "La misión de la Universidad", en Sánchez, G. (ed.), *Planteamientos y Reflexiones Alrededor del Currículo en la Educación Superior*, ICFES, Bogotá 1987: 53-103.

Núñez, Iván: *El Trabajo Docente: dos propuestas históricas*, PIIE, Santiago, 1987.

Tezanos, Araceli de: "Notas para una reflexión crítica sobre la Pedagogía", en*El Sujeto como Objeto en las Ciencias Sociales, Cinep*, Bogotá, 1982.

Tezanos, Araceli de: *Lineamientos Generales para un Programa de Desarrollo de la Investigación Educativa en Colombia*, Colciencias, Bogotá, 1983.

Tezanos, Araceli de: *Maestros: artesanos-intelectuales*, CIUP-CIID, Bogotá, 1987.

Tezanos, Araceli de: *Paradigmas de Investigación y Constitución del saber Pedagógico* (en prensa).

Stones, Edgar: "Pedagogical studies in the theory and practice of teacher education", *Oxford Review of Education*, Vol. 15, Nº 1, 1989: 3-15.

Varela, José Pedro: *La Educación del Pueblo*, Tipografía de la Democracia, Montevideo, 1874.

Vial, Gonzalo: *Historia de Chile (1891-1973)*, Volumen I, Tomo I, Editorial Santillana, Santiago, 1981.

Violas,Paul: "The role of History in Education of teachers", *Teachers College Record*, Vol. 91, Nº 3, Spring 1990: 370-381.



Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación

Brown Sur 150
Ñuñoa
Santiago, Chile